

Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em
Educação/Mestrado



Iracildo Pereira Castro

**Afetividade e Mediação do Professor de Ensino
Religioso Escolar**

Belém-PA
2008

Iracildo Pereira Castro

Afetividade e Mediação do Professor de Ensino Religioso Escolar

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Pará.

Área de concentração: Formação de Professores.

Orientadora: Profa. Dra. Nilda de Oliveira Bentes

Belém-PA
2008

Dados Internacionais de catalogação na publicação
Biblioteca do Centro de Ciências Sociais e Educação da UEPA

Castro, Iracildo Pereira

Afetividade e mediação do professor de Ensino religioso escolar/ Iracildo Pereira Castro, orientação de Nilda de Oliveira Bentes. Belém, 2008.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará/ Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2008.

1. Ensino religioso 2. Afetividade 3. Vigotsky I. Título.

CDD: 21 ed. 200.7

Iracildo Pereira Castro

Afetividade e Mediação do Professor do Ensino Religioso Escolar

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação, outorgado pela Universidade do Estado do Pará.

Área de concentração: Formação de Professores. Orientadora: Profa. Dra. Nilda de Oliveira Bentes.

Data da Avaliação: ____/____/____

Banca Examinadora:

Prof^a Nilda de Oliveira Bentes - Orientadora
Dra. em Educação - PUC/SP
Universidade do Estado do Pará

Examinadora
Prof^a Cely Nunes
Dra. em Educação – UNICAMP - SP
Universidade do Estado do Pará

Examinadora
Prof^a Sônia Kramer
Dra. em Educação – PUC-RIO
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Ao pequeno **Gabriel** que, como o anjo é portador de *boas novas* que enchem todos os dias a minha vida com muitas alegrias e, ao filho amado **Iracildo Júnior**.

AGRADECIMENTOS

Dizem os filósofos da antiguidade que a gratidão é a mais bela de todas as virtudes. É como uma flor que só floresce nos corações nobres. Assim, inscrevo nessas singelas páginas o meu agradecimento a uma plêiade de pessoas, a qual tem contribuído de maneira singular para a minha formação profissional e crescimento pessoal:

Aos **meus pais, Felipe e Bernice Castro** que, desde quando puderam, colocaram-me na trilha da construção do conhecimento, e me incentivaram a dela nunca mais sair;

Aos meus **irmãos de fé**, o apoio espiritual que me tem mantido firme diante das artimanhas engendradas por aqueles que pouco conhecem a Deus – o meu Deus !

Nessa jornada, como luz, surgiram em meu caminho acadêmico-profissional quatro pessoas que, ainda hoje me ensinam e, a quem muito devo: **Maria de Lourdes dos Santos Melo, Ana Claudia Serruya Hage, Maria Elvira Soares e Maria José Cravo**. Todas competentes, e exemplos de docência, decência e honra;

Aos meus **alunos do Curso de Licenciatura Plena em Ciências da Religião/UEPA**, aqui representados pelos discentes **Rosivan Ferreira, José Luiz M. Franco** e a egressa **Marcelli Santa Brígida**, o espírito de cooperação e lealdade. Não posso negar o quanto foram importantes nessa caminhada;

À minha **Universidade do Estado do Pará - UEPA**, solo fértil, do qual tenho tentado fazer germinar e cultivar em minha vida todas as oportunidades de crescimento dela recebido;

Aos meus **professores do Mestrado**, a sensibilidade com a qual me fizeram atravessar, em segurança, essa jornada;

À **Pontifícia Universidade Católica do Rio Janeiro - PUC-RIO**, que neste percurso me fez ancorar nos portos da inteligência de **Sônia Kramer e José Maurício Arruti**, para beber na fonte como seu aluno do Mestrado Sanduíche.

Os escritos Sagrados de Salomão afirmam que “há amigos mais chegados que irmão”, e isso se materializou na amizade e companheirismo de **Fernando Farias** em nossa passagem no mestrado na PUC do Rio de Janeiro;

À minha banca de defesa formada pelas professoras doutoras **Cely Nunes, Nilda Bentes e Sônia Kramer**, a colaboração e o apreço;

Eu almejaria ter pelo menos um pouco da humildade e sabedoria como vejo transbordar na simplicidade da **D. Odete Almeida**, nossa amiga da sala dos professores! O **Sr. Francisco**, grande colaborador e o prestativo **Carlos Campelo**.

O ponto de chegada é sempre o alvo dos nossos sonhos. Eu cheguei não como o ponto final, porque continuo a sonhar, mas para isso, fiz muitas travessias difíceis, quase intransponíveis, porque nessa jornada não faltaram obstáculos: foram pedras, muitas pedras, poeira, ondas e ventos que sopraram de todos os lados. Quase parei no meio do caminho, mas continuei. É aqui nesse ponto que desejo fazer uma breve parada e render a minha gratidão a alguém muito especial nessa trajetória: a minha orientadora **Profa. Dra. Nilda de Oliveira Bentes**, sua dedicação, paciência, sabedoria, a maneira fraterna, humana e afetiva como me acolheu. Nenhuma palavra ou construção poética seriam capazes de descrever o sentimento de respeito, admiração e gratidão que lhe devo. Certamente outras jornadas virão, e eu terei de enfrentar, mas a Profa. Nilda já inscreveu, de maneira indelével, o seu nome na minha história.

“A prática pedagógica precisa ser vista a partir de uma perspectiva que dê conta de pensar o homem na sua totalidade e sua singularidade”

(Sônia Kramer)

RESUMO

CASTRO, Iracildo Pereira. **Afetividade e Mediação do Professor do Ensino Religioso Escolar**. 2008. 87f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Pará, Belém-Pa, 2008.

Afetividade e Mediação do Professor do Ensino Religioso Escolar trata de uma investigação realizada com sujeitos da Escola de Ensino Fundamental “Gênios”, na cidade de Belém-Pará. O estudo inicia-se por uma pesquisa bibliográfica, seguida de pesquisa de campo, de cunho qualitativo por meio de estudo de caso. Nesse processo analisamos os dados emergidos de uma entrevista semi-estruturada com fundamentação na abordagem sócio-histórica de Vigotski, as construções teóricas de Wallon e autores contemporâneos desse aporte teórico. Neste estudo foram investigados dez alunos da 6ª série da disciplina Ensino Religioso, e a professora da turma. Objetivamos com esta investigação analisar a importância do vínculo afetivo na mediação entre o professor do Ensino Religioso Escolar e o aluno de Ensino Fundamental. Pretendemos, dessa forma, responder à seguinte situação problema: Qual a importância da mediação afetiva entre o professor de Ensino Religioso Escolar e alunos do Ensino Fundamental para o processo de ensino-aprendizagem? Metodologicamente, privilegiamos a pesquisa qualitativa para permitir compreender como os professores constroem e reconstróem seus saberes e fazeres ao levar em conta os aspectos afetivo-emocionais em seu cotidiano em sala de aula. Trata-se, portanto, de um método que se configurou pelo caráter descritivo interpretativo do estudo de caso. Nesse estudo fazemos um breve resgate do conceito de afetividade como mediador no processo ensino-aprendizagem e, no Estudo de Caso constatamos que tanto afetividade quanto cognição fazem parte do mesmo processo em que ambos se entrecruzam e são independentes nas aquisições e no fazer/aprender dos indivíduos. Assim, sentimento, emoção e afeto pertencem à dimensão afetiva do psiquismo humano e não se pode ignorar a articulação entre o afetivo e o cognitivo nas atividades de sala de aula. A mediação afetiva ao deflagrar a motivação no aluno configura na significação deste o conteúdo ensinado intramentalmente e efetiva concomitantemente a aprendizagem.

Palavras Chave: Afetividade, Mediação, Vigotski, Wallon, Ensino Religioso.

ABSTRACT

CASTRO, Iracildo Pereira. **Afetividade e Mediação do Professor do Ensino Religioso Escolar**. 2008. 87f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Pará, Belém-Pa, 2008.

Affection and Mediation of Teacher of Religious Education School comes to an investigation carried out with subjects of the School of Basic Education "Genius" in the city of Belem-Para. The study begins by a literature search, followed by Survey, the stamp of quality through a case study. In this process we analyzed the data emerged from a semi-structured interview-based approach in the socio-historical Vigotski of the theoretical constructions of Wallon and contemporary authors such theoretical contribution. In this study we investigated ten students of the 6th series of discipline religious education, and teacher of the class. Aim with this research to analyze the importance of the mediation emotional bond between the teacher of religious education Elementary and primary school students. We want to thus respond to the situation following problem: What is the importance of mediation between the affective professor of religious education in school and elementary school students to the teaching-learning process? Methodologically, favor the qualitative research to understand how to enable the teachers construct and reconstruct their knowledge and to take into account the affective-emotional in their daily life in the classroom. It is therefore a method that is set by descriptive interpretive character of the case study. In this study we make a brief rescue the concept of affection as a mediator in the teaching-learning process and, in the Case Study found that as much affection as cognition are part of that process in that they intermingle and are independent in acquisitions and the build / learning of individuals. So, feeling, emotion and affection belong to the affective dimension of the human psyche and we can not ignore the link between the affective and cognitive activities in the classroom. The mediation emotional motivation to hit the set in student meaning in the content of this assimilated taught concurrently and effective learning.

Keywords: Affection, Mediation, Vigotski, Wallon, Religious Education.

SUMÁRIO

1 O PONTO DE PARTIDA	10
2 O TRILHAR DA PESQUISA: TRAVESSIA E CONSTRUÇÃO DE DADOS	28
2.1. O PERCURSO COM OS PROFESSORES	37
2.2. A TRAJETÓRIA COM OS ALUNOS	39
3 AFETIVIDADE E MEDIAÇÃO NA SALA DE AULA	42
4 PERCURSO DA PESQUISA: UM RECORTE AFETIVO DA MEDIAÇÃO EM SALA DE AULA	60
4.1. ANÁLISE DE CONTEÚDO	60
4.2. COMENTÁRIOS GERAIS	74
5 O PONTO DE CHEGADA	78
REFERÊNCIAS	84

1 O PONTO DE PARTIDA

O sentido não está
na partida nem na chegada.
Ele se coloca para
nós no meio das travessias.

(Guimarães Rosa)

O ponto de partida deste trabalho é a trajetória por mim percorrida como professor no ensino superior. Esse percurso, conforme descreveremos a seguir, embora de modo breve, justifica a preocupação com a temática mediação afetiva que desenvolveremos neste trabalho. Tal trajetória tem se caracterizado no decorrer do processo como um movimento de buscas e desafios por conceber a sala de aula como um espaço pedagógico complexo, contraditório e ao mesmo tempo privilegiado de atuação do professor, de vez que a “docência de sala de aula” implica interação, como elemento constitutivo do momento de troca afetiva entre professor/aluno que se transformará em vínculo entre os atores sociais do processo ensino-aprendizagem.

Ser professor justifica o nosso interesse com a temática desenvolvida nesta pesquisa, focada na mediação das trocas afetivas na sala de aula entre professor/aluno/conhecimento. Percebemos a dimensão afetiva no comportamento em grande ênfase com o fluxo verbal das interações sociais de sala de aula. Vemos imbricadas as aulas de religião na trajetória do professor do Ensino Religioso Escolar.

Os sentimentos e as emoções são bons ingredientes nesse processo, principalmente como mediadores da aprendizagem. Somos mediados pelo outro. A mediação afetiva do outro é ocasião para acontecer a passagem do conteúdo de modo eficaz e prazerosamente. Grande parte do que sou, diz Vigotski¹ (1995) vem do outro, e quando essa medição vem carregada de afeto a nós parece envolver melhor o aluno, que motivado consegue se engajar na tarefa e como decorrência disso aprender.

A mediação do outro é que nos dá as marcas humanas. Desde pequenos estamos mergulhados em um ambiente humano em constante interação com um adulto - o outro. Desde crianças, por estarmos em constante interação com o adulto,

¹ Empregaremos a grafia do nome do autor “Vigotski”, mas indicaremos outras grafias nas citações e referências, de acordo com os fatores bibliográficos.

vamos compartilhando modos de viver, de crenças religiosas, sentimentos em relação ao mundo, a fé em Deus, e nessa mediação nos apropriamos do social e da cultura do grupo social ao qual pertencemos, enfim vamos nos singularizando e compondo o nosso funcionamento psicológico nas relações sociais na e pela mediação do outro social.

Assim, de acordo com a teoria Histórico-cultural nos apropriamos da cultura conforme o nosso relacionamento social e participação nas atividades e práticas culturais. Estes movimentos, social, histórico, e cultural, explicam a nossa trajetória com a religião e o vínculo afetivo entre professor/aluno nas relações sociais de sala de aula.

A trajetória profissional deste pesquisador, até chegar ao Mestrado da Universidade do Estado do Pará iniciou-se na “Escola Normal São Raimundo Nonato”, em Santarém, cidade do interior da Amazônia, no Estado do Pará. Desde cedo já pensávamos no magistério enquanto prática de transformação social. A docência sempre foi um alvo a ser alcançado, mas até conseguir, o caminho percorrido foi cheio de dificuldades e muitas lutas, e ao mesmo tempo permeado por uma fé inabalável e vontade imperativa de ser útil ao semelhante.

Estas motivações apontavam para a nossa expectativa de ser um bom professor, entretanto, não alimentava a concepção de magistério como vocação ou sacerdócio como pregava a origem histórica da profissão docente (KREUTZ 1986, p. 13). Segundo esse autor, a construção da profissão docente tem raízes nas percepções e motivos político-religiosas, conservadores e autoritários. A concepção do Magistério como vocação e sacerdócio reporta-se ao Século XVI, quando era vinculado a educação a motivos religiosos. Essa concepção foi rearticulada a partir do Século XIX pelo Movimento da Restauração, uma frente conservadora que pretendia construir uma barreira ao avanço do ideário liberal que defendia a bandeira da educação pública e laica para todos. Nesse contexto, o magistério e suas funções sócio-religiosas eram concebidos como vocação. O professor era então uma figura estratégica e guardião do sagrado, cujas normas sócio-econômicas se materializavam como legítimas nas normas e valores religiosos.

A idéia de magistério como vocação e sacerdócio, uma missão nobre e santa ainda perdurou por muito tempo, e mesmo com a República, em 1889 era forte a influência da Igreja na educação, com a ampliação da interferência do Estado por meio da Constituição de 1934, na qual o Estado assume a obrigatoriedade e

gratuidade da educação como seu dever. Esse fato pode ser considerado, mesmo que remoto e tímido, um efeito benéfico na profissionalização docente.

Embora grandes mudanças tenham sido fomentadas, o modelo de professor, entretanto, continuava muito próximo do sacerdócio, como afirma Nóvoa (1995) ao se referir a profissionalização do professor: “ao longo do Século XIX, consolida-se uma imagem de professor, que cruza as referências do magistério docente, ao apostolado e ao sacerdócio, com a humildade e a obediência aos funcionários públicos” (p. 16).

Por conta do nosso interesse e implicações pessoais, e das marcas construídas na trajetória individual a nossa prática de trabalho evidenciada por um processo identitário com a religião veio complementar a nossa história pessoal e profissional, trazendo a relação entre “o eu pessoal e o eu profissional” (NÓVOA, 1992, p. 15).

Tal fato se inscreve na materialização do primeiro curso superior que fizemos - Bacharel em Teologia - concluído em 1980, no Seminário Teológico Batista Equatorial, em Belém do Pará, realizado sob os auspícios das dificuldades financeiras, próprias das famílias pobres que habitam as regiões ribeirinhas da Amazônia. Nesse período iniciamos carreira voltada às questões religiosas em uma Igreja Batista, e lá permanecendo até os dias atuais. Nessa instituição religiosa realizamos ações de cunho social atendendo pessoas carentes da comunidade. Isso nos permite verificar e perceber o quanto às relações interpessoais e mediações afetivas são importantes para o desenvolvimento das pessoas.

Em 1995, galgamos a graduação de Licenciado Pleno em Psicologia, e em seguida, a Formação como Psicólogo Clínico em 1997. Após essa formação, continuamos na Academia, na Universidade da Amazônia – UNAMA, nos cursos de atualização em Clínica Psicanalítica e Orientação Vocacional-Psicodiagnóstico.

Esses cursos ensejaram uma caminhada na nossa formação continuada, pois consideramos que é pela apropriação da experiência humana que o homem se constitui como ser humano, e isso se dão pelo processo de mediação. Assim o professor por meio da própria atividade docente do outro, nesses cursos como Clínica Psicanalítica e Orientação Vocacional-Psicodiagnóstico se constitui professor pela “atividade mediadora”, que é a condição de apropriação dos percursos de formação e de desenvolvimento profissional no espaço de formação docente que tivemos ao participar desses momentos formativos.

O ano de 1996 foi um marco em nossa carreira docente, pois iniciamos o Magistério Superior como professor das disciplinas: Introdução à Psicologia, Psicologia Pastoral, Aconselhamento Pastoral e Ética, no Seminário Teológico Batista Equatorial, Instituição Religiosa de Ensino Superior, mantido pela Convenção Batista Brasileira, fundado no ano de 1955, na Cidade de Belém do Pará, cuja finalidade é a formação teológica dos pastores das Igrejas Batistas. Nesta Instituição de Ensino Superior implantamos um Laboratório Clínico para a prática das disciplinas de Psicologia, sendo este, o primeiro em um Seminário Teológico no Brasil. O mesmo é para dar suporte aos formandos em suas atividades de “Aconselhamento Pastoral” e orientação familiar.

Sempre buscamos uma formação que se aproximasse da realidade brasileira, especialmente do Ensino religioso Escolar. Percebemos então na diversidade religiosa do nosso povo algo muito forte, grande e bonita, devendo, contudo, ser trabalhada de maneira mais adequada, dentro das suas peculiaridades, sua história e costumes, sua maneira de ser e viver, para que esta não perca a sua identidade, e possa propiciar, dessa forma, a convivência inter-religiosa por meio do diálogo, entre as diferentes maneiras de expressar a religiosidade das pessoas, de todas as pessoas das diversas camadas sociais.

Com as duas graduações galgadas -Teologia e Psicologia - abriram-se as portas para outros sonhos mais alvissareiros se concretizarem. Assim, em Janeiro de 2001, após muito sacrifício concluímos e recebemos no Rio de Janeiro, o Título de Mestre em Teologia pelo Seminário Teológico Batista do Sul do Brasil, com a defesa da dissertação, cujo tema foi “Panorama da História da Doença Mental e da Possessão Demoníaca”. Um dos itens abordados trás uma discussão sobre a religiosidade humana e as implicações psicológicas, nas quais estão presentes os aspectos afetivos e emocionais mediadores de um processo de desenvolvimento pessoal.

Aproveitamos o entusiasmo acadêmico e fizemos Especialização em Docência da Filosofia da Religião, pela Faculdade de Serra-ES, abordando o tema em Monografia “Religião e Psicanálise”. Este curso além de muito interessante marcou como os outros o nosso eu pessoal e profissional. Ser professor do Ensino Religioso Escolar é algo muito gratificante, e nos faz bem afetivamente.

O ano de 2002, é o ano considerado de “ouro” em nossa carreira docente profissional, foi quando participamos de um processo seletivo interno, na Universidade do Estado do Pará e passamos a integrar o quadro de professores

desta IES para ministrar aulas no curso de Licenciatura Plena em Ciências da Religião nas disciplinas: Psicologia da Educação e Psicologia e Religiosidade. Este Curso nos fez sentir em casa, e nos deu a oportunidade de exercitar toda uma formação construída ao longo da nossa vida. O Curso de Licenciatura Plena em Ciências da Religião é um curso de graduação que forma profissionais para exercerem a docência em Ensino Religioso a partir de suas múltiplas relações econômicas, políticas, sociais e culturais. Neste sentido, levar em conta a riqueza das manifestações religiosas como fenômeno social nos deixa maravilhado, por termos com a religião uma relação afetiva que nos agrada muito.

Este curso a nosso ver é profícuo nas experiências de relacionamento interpessoal, e nele temos desenvolvido, desde o ano de 2002 ações educativas que vêm proporcionando, tanto o crescimento pessoal e profissional quanto propiciado a construção do conhecimento, numa perspectiva motivacional, em que se pontifica a interação professor/aluno.

Consideramos, entretanto, que o Curso de Ciências da Religião foi apenas uma porta de entrada nesta Universidade para que nós pudéssemos desenvolver e aprofundar as experiências em sala de aula, uma vez que desde fevereiro de 2002 aos dias atuais, temos participado intensamente na vida acadêmica desta IES, na qual nos sentimos cada vez mais realizado como professor. Desde então, somos professor em outros cursos, como os de Licenciatura Plena em Matemática, Educação Artística, Ciências Naturais, Formação de Professores e Bacharelado em Secretariado Executivo Trilingue, nesta mesma IES.

Ser professor é uma experiência importante para o nosso crescimento pessoal, e dessa forma, a sala de aula encorajou-nos a aceitar o desafio de ministrar disciplinas nos cursos da Pós-Graduação, culminando com a nossa aprovação em concurso público no ano de 2005, como professor efetivo desta Universidade do Estado do Pará. Percebemos que a relação em sala de aula com os discentes já fazem parte da nossa rotina docente, buscamos outros horizontes com os quais também nos sentimos identificados nesta Universidade. Falamos do desafio da gestão. Em 2006 aconteceu as eleições para Coordenador do Curso de Licenciatura Plena em Ciências da Religião, ocasião em que fomos eleitos para exercer a função de Coordenador do Curso de Ciências da Religião no biênio 2007/2008.

Certamente que ser Coordenador deste Curso não é algo que veio por acaso em nossa vida, uma vez que desde tenra idade a religião faz parte da nossa

experiência familiar. Nascermos e crescemos em um ambiente religioso, de tradição protestante “Batista”.

Os Batistas são um grupo oriundo da “Reforma Protestante” que chegou ao Brasil no ano de 1882, refugiados da guerra fria, nos Estados Unidos da América, e ao Pará, em 19 de Novembro de 1891 (ALMEIDA, 1981, p. 20). Os batistas são um grupo religioso, de doutrina cristã, que prega a liberdade e o sacerdócio individual dos cidadãos e enfatiza com veemência a dependência de Deus em tudo o que o fiel deseja fazer. Daí podemos afirmar que estamos nessa função, plenamente identificado com o trabalho. Temos desenvolvido afetividade como ação mediadora entre o grupo religioso ao qual pertencemos e participamos ativamente no processo educativo com os alunos.

Durante este percurso, já perfeitamente integrado às atividades docentes e na Gestão, aqui na Universidade do Estado do Pará, estivemos sempre preocupados com uma formação cada vez mais qualificada do aluno, e do professor, por isso, no ano de 2006 encaramos o desafio do processo seletivo ao Mestrado em Educação, na UEPA, aprovado em segundo lugar, na linha de “Formação de Professores”, estamos aqui escrevendo esse texto como nossa dissertação de mestrado.

O nosso projeto inicial tratava sobre “as relações afetivas como norteadoras do trabalho docente no ensino religioso escolar”, contudo após as inúmeras orientações e conseqüentes contribuições da nossa orientadora chegamos a conclusão de que, o tema poderia evoluir para o que hoje denominamos de “Afetividade e Mediação do Professor do Ensino Religioso Escolar”. Trata-se de um tema que está ligado intimamente à nossa formação de professor como já relatamos anteriormente. O nosso interesse psicológico/religioso são demandas pessoais entrecruzadas no nosso trabalho docente.

Hoje somos professor de Psicologia e Religiosidade do Centro de Ciências Sociais e Educação da Universidade do Estado do Pará. Em articulação com a docência realizamos orientação de Trabalho de Conclusão de Curso - TCC e iniciação científica. Somando a esses fazeres, desde o ano de 2003 aos dias atuais atuamos como professor dos Cursos de Especialização em Educação Infantil, Gestão Escolar, Educação e Informática e Psicologia da Educação com Ênfase em Psicopedagogia Preventiva, da Universidade do Estado do Pará. São momentos de muito aprendizado e desenvolvimento pessoal e profissional.

Nesses espaços buscamos uma mediação afetiva em nossa atuação docente. Não que fossemos um professor bonzinho, pois sabemos que as relações não são só harmoniosas. No social a contradição é a marca das relações da pessoa humana. O professor também fica “impaciente”, reclama e sente raiva, porque as relações sociais são tensas e materializadas pelo conflito, na grande maioria das vezes. Isso, porém, para nós é afetividade. O professor não é refém, mas não está passível de sentir emoção como qualquer pessoa.

O afeto e o sentimento envolvem raiva, mágoa, angústia, e isso tudo compõe nossa afetividade. Nesse sentido o vínculo “eu - outro” deve ser buscado não somente nas trocas harmoniosas, mas na contradição do vínculo afetivo que envolve emoção e sentimento, de vez que os estados afetivos são penosos e agradáveis. E são eles que irão dar significado a nossa vida afetiva. O ser humano pode ser alegre, triste, angustiado, paciente, entre outros, dependendo das multideterminações a que está sujeito ao interagir em um meio que é social, histórico e cultural concomitantemente.

Devemos estudar a emoção como um aspecto tão importante quanto a própria inteligência e que, como ela, está presente no ser humano. A emoção deve ser entendida como uma ponte que liga a vida orgânica à psíquica. É o elo necessário para a compreensão da pessoa como um ente completo (ALMEIDA, 1999,p. 12).

Nessa compreensão, é possível entender por que frequentemente somos surpreendidos por momentos emotivos que nos deixam incapazes de perceber a situação em nossa volta e reagir de maneira corticalizada. São os momentos em que a emoção sobrepõe-se à razão, sendo que esta não dispõe de uma força, pelo menos por um determinado tempo, suficientemente capaz de impor o estado de equilíbrio. Dessa forma, nosso comportamento é alternado por estados de serenidade e de crises emotivas. Para Wallon (1959), todos os gestos de expressão da criança, desde o início da vida são carregados de afetividade, os quais formam a base das mais variadas emoções.

No recém-nascido, os movimentos assemelham-se a simples descargas ineficientes de energia muscular, onde se misturam, sem se combinar, reações tônicas e clônicas, espasmos e a brusca expansão de gestos não coordenados, de automatismos ainda sem aplicação, como sejam os movimentos de pedaladas já observáveis nas primeiras semanas. Os primeiros gestos que lhe são úteis (...) gestos de expressão, não sendo ainda os seus atos suscetíveis de lhe oferecer diretamente algumas das coisas indispensáveis. Aliás, isso é um modo de expressão que permanece

completamente afetivo, mas cujas variações podem, finalmente, responder a toda a gama de emoções e, por seu intermédio, a situações variadas, das quais a criança toma assim uma consciência talvez confusa e global, mas veemente (*Apud* ALMEIDA, p. 43).

Nesse sentido, a concepção de formação de professores, a nosso ver, tem avançado na compreensão de que sentimentos, emoções e afetos orientam a mediação em sala de aula para uma aprendizagem mais efetiva.

É nesse movimento que pretendemos inscrever este trabalho, cujo foco é a afetividade e a mediação do professor de Ensino Religioso. O nosso objetivo maior, portanto, com esse estudo é reafirmar a valorização do trabalho do professor no processo ensino-aprendizagem por meio da mediação afetiva por ser esta um processo psicológico superior presente no conhecimento e importante no processo de internalização inter e intramental para acontecer a aprendizagem.

Estudar esta temática nos parece pertinente comentar, ainda que brevemente, que a dimensão afetiva correspondente ao “querer fazer” a ação mediadora em sala de aula privilegia a relação do sujeito com os objetos, com as pessoas e consigo mesmo direcionando interesse e vários tipos de motivações que desencadeiam o pensar a lição de aula estudada e por extensão o engajamento na tarefa por parte do aluno. Isso leva a formação e desenvolvimento do professor e do aluno como pessoa constituindo sua personalidade construindo sua identidade.

Nesse sentido os trabalhos desenvolvidos por Nóvoa (1995) trouxeram uma nova perspectiva aos estudos sobre os professores ao salientarem a influência da individualidade do professor no desempenho de sua profissão. A identidade do professor, segundo esse autor, não é alheia à forma de compreensão do eu pessoal e do eu profissional, de vez que

[...] o processo identitário passa pela capacidade de exercermos com autonomia a nossa atividade, pelo sentimento de que controlamos o nosso trabalho. A maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino [...]. Aqui estamos. Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o eu profissional do eu pessoal, (p. 17).

Se a nossa maneira de ser desvenda a nossa maneira de ensinar, a maneira de ser afetiva desvenda maior compreensão do eu. Do eu latente que se singulariza no processo interativo do “saber fazer” do profissional, na formação do professor mediador docente que possibilita o ensinar e o aprender.

Nessa perspectiva, os sentimentos, as emoções e afetos levam as pessoas a se conhecerem e a se compreenderem melhor a si mesmas e as pessoas com quem interagem no dia-a-dia porque é fundamental que o professor ensine a somar, a se apropriar da escrita, mas é também importante que o aluno se conheça e conheça os colegas e por extensão tenham melhor formação para lidar com o conflito e situações adversas do seu cotidiano.

Cabe ressaltar, para um melhor entendimento acerca do *locus* privilegiado neste trabalho, que a afetividade, por ser um fenômeno integrante da espécie humana, é um tema complexo, porém fundamental para a reflexão sobre a construção do conhecimento em psicologia e na educação. Entre os filósofos da antiguidade, essa temática tornou-se motivo de acalorados debates, dada a dicotomia e o conflito gerados entre emoção e pensamento. James, 1842-1910 (*apud* LANE 2005, p.120) diz que “o órgão do pensamento humano é o cérebro, os órgãos das emoções são os vegetativos internos”.

A discussão, portanto, girava em torno de uma concepção dissociada, como refere Vasconcelos, (2004, p. 616) “na qual a razão quase sempre tem status superior com relação aos sentimentos”. Percebemos, portanto, que o dualismo cartesiano deixou como herança essa dicotomia ainda presente entre nós.

Para Vigotski (1989), o pensamento é um fenômeno que tem sua origem na esfera da motivação, a qual inclui inclinações, necessidades, interesses, impulsos, afeto e emoções, portanto, a emoção está em sua base. O resultado é que o processo cognitivo nunca existe de um lado oposto da emoção. Existe um sistema dinâmico de significados em que o afetivo e o intelectual se unem. Por outro lado Leite (1999) compreende que:

Os afetos têm função de vigilantes que se acumulam pelos costumes e neles se preservam. São aprendidos e expressam sempre um sinal para o outro, cujo significado pode ser interpretado pela função denotativa da língua. Os afetos fazem parte integrante da espécie humana, e também são possuidores de caráter social. As expressões de afeto são adquiridas, isto quer dizer que não são espontâneas e modificam-se de acordo com as situações emotivas (p. 103).

A centralidade no debate sobre a dicotomia entre razão e emoção prossegue, quando no Século XIX, a Psicologia alcança o *status* de ciência e o comportamento humano é considerado sujeito a princípios universais. Nesse momento histórico dominavam os debates sobre o conhecimento os vieses inatistas e empiristas, Vasconcelos (2004, p. 617). Enquanto os empiristas cuidavam da

razão, os inatistas da emoção (ibidem, 2004, p. 617), fato que deixa caracterizada a dissociação dessas instâncias. Mais tarde, já no início do Século XX, mesmo com o surgimento de novas correntes psicológicas como a Gestalt, a psicanálise e o behaviorismo, não foram suficientes para colocar fim ao embate dicotômico entre afetividade e inteligência. Tal influência chegou ao sistema educacional, em que muitos educadores insistem em defender e inferir práticas pedagógicas com base no dualismo afetividade e cognição, sendo que somente o pensamento pode provocar no homem atitudes racionais e inteligentes, enquanto que os sentimentos provocam apenas o romantismo e atitudes irracionais.

Wallon ao tematizar sobre as emoções, que constituiu sua teoria, não a privilegiou, em detrimento da inteligência, ao contrário, chamou a atenção para a relação complementar entre afetividade e inteligência. Assim, quando a criança entra na idade escolar, leva consigo tanto os conhecimentos já construídos na relação familiar, quanto os conteúdos da vida afetiva. Esses aspectos se interpenetram dialeticamente, interagindo de maneira significativa sobre a atividade do conhecimento. Segundo Almeida (1999),

A essência de uma educação que aborde a emoção em sala de aula traz prejuízos para a ação pedagógica, pois suas conseqüências atingem não só o professor, mas também o aluno [...] por isso, é preciso repensar a eficácia das relações afetivas em sala de aula (p. 15).

Wallon (1963) ao desenvolver uma teoria sobre desenvolvimento da personalidade afirma que existe entre o ser e o meio uma relação recíproca, cuja influência sobre o indivíduo não é do domínio biológico inteiramente, mas também do social. Para esse autor a emoção e a inteligência, em sua gênese, constituem dois pólos opostos, porém ambas tem propriedades diversas e forças que se opõem. Todavia, uma é pressuposto a outra para desenvolver o indivíduo. Entendemos ao nos apoiarmos na teoria walloniana, que a personalidade é uma construção progressiva, na qual ocorre a integração das duas funções principais que são a afetividade, vinculada às sensibilidades internas e orientada para o mundo social, para a construção da pessoa; a inteligência, vinculada às sensibilidades externas, orientada para o mundo físico, para a construção do objeto, como infere Almeida (1999, p. 50).

O campo da afetividade, portanto, é complexo e tem dimensões profícuas para o conhecimento e a formação do indivíduo, considerando que o ser humano é um ser multidirecional, “indivisível em sua formação integral” (BOCK 2003, p. 37).

Sabemos que a escola, até bem pouco tempo não associava as dificuldades e processo de aprendizagem, às implicações com as relações e trocas afetivas com os pais e com as escolas. A ênfase quase sempre era em essência ensinar e avaliar. Passar o conteúdo e realizar uma avaliação somativa para classificar por meio da nota a assim aprová-lo à série seguinte.

Não parecia potencialmente preocupante se muitos deles não fossem aprovados. Entretanto, segundo Lopes (2004, p. 115) um número significativo de alunos com dificuldades de aprendizagem tem, ao mesmo tempo, dificuldades emocionais, sociais e de conduta. Estes problemas emocionais costumam manifestar-se na escola, na sala de aula, em forma de ansiedade ou de angústia, seguidos de manifestações de tristeza, choro, isolamento social, dificuldades de concentração, mudanças no rendimento escolar e relação inadequada com o professor e com os colegas. Enfatiza esse autor (ibidem, 2004) que a gravidade desses problemas emocionais é muito variável, as quais estão relacionadas com a vida cotidiana, familiar, escolar ou social desse aluno que é concreto que é marcado por múltiplas determinações como as sociais afetivas entre outros.

No contexto da educação brasileira é importante entender que os rendimentos escolares e nos diferentes aspectos da vida só podem ser explicados numa perspectiva global, em seus aspectos biopsicossocial, pois esta leva em conta, além das capacidades inteligentes de caráter instrumental, o manejo das emoções, dos afetos e das relações sociais. O bem-estar emocional e social dos alunos é fundamentais em si mesmos. Incentivá-los deve ser um dos objetivos básicos da escola e está presente na mediação do professor.

O professor de Ensino Religioso Escolar ao desenvolver seu trabalho em sala de aula necessita trabalhar com essas relações por serem de fundamental importância para a sua prática pedagógica. O ensino religioso focaliza a diversidade cultural e a busca do dialogo crítico e respeitoso entre os diferentes por ser o *locus* de todo professor. Nesse movimento vemos a afetividade como um grande ingrediente do trabalho do mediador em sala de aula.

Para Oliveira (1993, p. 26) “mediar significa ser um terceiro elemento na relação”. Em termos pedagógicos intermediar significa usar o signo lingüístico nas trocas verbais da passagem do conteúdo intervindo na relação partilhando com os

alunos algo a ser ensinado. Seria colocar algo mais que se acrescenta a esse movimento de inter relação para possibilitar a significação na passagem do inter mental ao intramental. É nessa ocasião que o sujeito internaliza o conteúdo ensinado “na internalização, a atividade interpessoal transforma-se para construir o funcionamento interno intrapessoal” (GÓES, 1991, p. 17).

Até pouco tempo o Ensino Religioso envolvia o debate em torno da legitimidade de se ensinar religião em um sistema educacional caracterizado pela laicidade. É por isso que se torna um tema complexo e sempre com potencial para gerar polêmicas intermináveis, uma vez que toca em pontos centrais da temática da cidadania relacionados à liberdade de crença e de culto, assim como, à liberdade de consciência.

O artigo 27 da Declaração dos Direitos Humanos preconiza que “Todo ser humano tem direito de participar livremente da vida cultural da comunidade, de fruir as artes e de participar do processo científico e de seus benefícios”. A Constituição Federal, entretanto, em seu Artigo 23, inciso VI estabelece como competência da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios “Proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação e à ciência”.

Essa relação entre ensino em escolas públicas e o direito ao acesso à ciência já se anunciara em polêmica anterior, quando em 1995, o tema do Ensino Religioso nas Escolas Públicas agitou o meio educacional e acadêmico. Entendemos que a escola, mantida pelo poder público, tem como dever primeiro zelar por sua função pública na prestação de serviço ao cidadão. O cumprimento do direito à participação no progresso científico, traz, do ponto de vista dos deveres da escola pública, tarefas claras, relacionadas à transmissão do conhecimento científico, compreensão do modo de organização da comunidade científica e dos processos e procedimentos referentes ao reconhecimento das descobertas científicas. Parte dessa tarefa é a transmissão ao respeito à liberdade de crença e de culto que o indivíduo professa. Do ponto de vista do Estado e dos Direitos de cidadania, deve ser entendido como de foro individual, portanto, baseado na liberdade de consciência e desejo do indivíduo.

Hoje, porém, verificamos uma grande mudança deste paradigma. A religiosidade dos tempos modernos, caracterizada em alguns aspectos pelo ateísmo e a indiferença religiosa que deram origem aos sistemas culturais laicos, estavam baseados na rejeição e na ignorância da importância que o sentido dá vida para as pessoas e para as sociedades humanas.

O mundo comandado pela ciência e pela tecnologia anula mais facilmente a questão do sentido, de que sempre se ocupou a religião como instância reveladora indispensável na construção de uma sociedade verdadeiramente humana como o demonstra hoje a aspiração generalizada por uma ética abrangente, que valoriza todos os conteúdos afetivos e emocionais dos seres humanos e que esteja presente em todas as suas atividades.

Sabemos, contudo, que os professores do Ensino Religioso não são formados para fazer um diagnóstico diferencial ou funcional dos alunos, esta é específica do profissional em psicologia. Por outro lado, porém, é de sua competência o diagnóstico psicopedagógico e pode posicionar-se diante dos problemas emocionais e das dificuldades afetivas dos seus alunos, ou de seus colegas de profissão.

Estudar as emoções e sentimento como parte do processo educativo, torna-se tarefa primordial do professor de Ensino Religioso, de vez que a religião é um conjunto de sentimentos, atos e experiências do indivíduo humano, em sua subjetividade. Como sabemos, a religião e a religiosidade estão presentes nas experiências dos indivíduos desde tenra idade, uma vez que este nasce, cresce e vive em um ambiente que é ao mesmo tempo social, cultural, ideológico, de crenças e relações com o transcendente, a quem aprende prestar obediência como ser divino acima de tudo e de todos – Sagrado.

Fica explícito aqui o caráter afetivo da religiosidade. Verbit, (*apud* BONFATTI 2002, p. 25), por sua vez diz que a religião “é a relação do ser humano com qualquer coisa que ele conceba como sendo a realidade última dotada de significado”. Entendemos neste caso, que a religião presente no cotidiano das pessoas pode ser compreendida como a busca de uma construção de sentido para o mundo externo. O ser humano não suporta viver num universo no qual não exista uma ordenação mínima, e a experiência religiosa pode ajudá-lo na construção desse sentido psicológico-existencial, portanto, afetivo e emocional.

Dentro destas perspectivas educacional e psicológica, Vigotski e Wallon podem dar suporte ao professor quanto à importância da afetividade como mediadora do professor do Ensino Religioso Escolar.

Vigotski, além de sua contribuição interacionista, dá suporte também a sua educação judaica tradicional. Por ser judeu, e como tal, muito religioso na sua vivência pregressa leu a *Tora* em hebraico, e que, segundo Van Der Veer (2001), frequentemente faz referências em suas obras aos escritos sagrados. Ele tinha

interesse na cultura e no folclore judaico e identifica-se em certa medida com a história do povo judeu e circunstâncias externas incentivaram esse interesse e identificação, embora a família ‘Vigodsky’² não fosse muito religiosa.

O nosso interesse como pesquisador se dá no desejo de compreender o papel da afetividade no processo de mediação da aprendizagem, ao mesmo tempo constatar o pressuposto da dimensão do afeto na complexidade inter e intra psicológica do aluno.

Wallon, (*apud* DANTAS 1992, p. 85) diz que “a dimensão afetiva ocupa lugar central, tanto no ponto de vista da construção do ser humano quanto do conhecimento”. Este autor criou um modelo de desenvolvimento infantil o qual dava importância não só ao afetivo, mas também aos aspectos pessoais, cognitivos e motores do desenvolvimento.

Como referido anteriormente, Wallon não privilegiou a afetividade em detrimento dos outros aspectos, mas para ele, estudar a emoção é tão importante quanto à própria inteligência. Neste sentido, “a ação da escola não se limita ao cumprimento da instrução, mas principalmente à função de desenvolver a personalidade da criança” (ALMEIDA 1999, p. 13).

O Ensino religioso está assegurado pela Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, preconizando uma integração que considera os diversos aspectos de vivência do educando: os sociais, políticos, do meio ambiente, incluindo os aspectos subjetivos, como a religiosidade. Acrescenta a isso as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, conforme Resolução n° 2, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional da Educação, publicada em 7 de abril de 1998, que prevê a Educação Religiosa como uma das áreas de conhecimento.

Compete ao Estado, a quem, hoje, se confia a educação da maior parte da sociedade, reconhecer a necessidade de uma educação religiosa, sem, no entanto dizer como realizá-lo. Em todo caso, ele não pode prescindir dos questionamentos fundamentais de toda pessoa humana, e que constitui o próprio fundamento da sociedade.

É, portanto, a disciplina à qual se confia do ponto de vista da escola leiga e pluralista a indispensável educação da religiosidade. Cabe, desde cedo observar a

² Vigodsky: Nome original da Família Vigotski. “Lev Vygotsky mudou seu nome porque acreditava, depois de algumas pesquisas pessoais, que sua família tivesse vindo originariamente de uma aldeia chamada Vygotovo” (Van Der Veer & Valsiner 2001, p.17).

necessidade de se superar uma posição monopolista e proselitista, para que haja uma autêntica educação da religiosidade inserida no sistema público de educação em benefício do povo.

Dizem os Parâmetros Curriculares Nacionais: "Pela primeira vez, pessoas de várias tradições religiosas, enquanto educadores conseguiram encontrar o que há de comum numa proposta educacional que tem como objeto de estudo o transcendente." É certo que alguns comemoram como uma grande conquista a sua aprovação em lei, porém ninguém pode negar a complexidade e seriedade desta questão, fato que tem gerado dúvida, quanto à aprovação do Ensino Religioso se foi uma conquista ou estaria havendo, como muitos alegam uma confusão de papéis: escola/igreja, ciência/religião, público/privado.

No estabelecimento da nova L.D.B. muitas mudanças foram implementadas a curto e longo prazo tanto do ponto de vista estrutural, quanto do conteúdo de nosso sistema educacional. Dessa forma, inicia-se uma nova fase na história do Ensino Religioso. A nova lei o constitui, agora, em uma disciplina com todas as propriedades, enquanto tal. Isto significa que o Ensino Religioso não se dá mais no processo linear como foi concebido até recentemente, mas por meio de articulações complexas num mundo pluralista e multiforme, pois é nela e a partir dela que se inicia o processo.

O artigo 33 da LDB, substitutivo do deputado Padre Roque (PT-PR) foi votado na Sessão da Câmara dos Deputados no dia 17 de junho de 1997. O texto aprovado corrige distorções históricas do Ensino Religioso, modificando a redação original do referido artigo.

A grande novidade que passa a ser adotada é que o Ensino Religioso deverá ser tratado como disciplina do sistema de ensino, cujos conteúdos deverão primar pelo conhecimento religioso que forme consciências e atitudes anteriores a qualquer opção religiosa.

Substitutivo ao Projeto de Lei n. 2.757, de 1997. (Dá nova redação ao artigo 33 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.) O Congresso Nacional decreta:

Art. 33 – O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo. 1º - Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores. 2º - Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso.

Compreender a razão de ser do Ensino Religioso ainda não é tarefa fácil, por isso é preciso partir de uma concepção de educação que a entenda como um processo global, integral, enfim, de uma visão de totalidade que reúne todos os níveis de conhecimento, dentre os quais está o aspecto religioso.

Sabemos que toda sociedade possui um *ethos* cultural que lhe confere um caráter todo particular, e fundamenta toda a sua organização, seja ela política, social, religiosa, etc. E não é, senão a partir da compreensão desse *ethos*, que poderemos contribuir com as novas gerações, no seu relacionamento com novas realidades que nos são propostas: o individualismo, o descartável, a experiência religiosa sem instituição etc.

Como sabemos, o conhecimento religioso é um patrimônio da humanidade, como infere Jung (2001), e como tal necessita estar à disposição na Escola. Em vista da operacionalização deste processo, o Ensino Religioso tem se caracterizado pela busca de compreensão desse sujeito, explorando temas de seu interesse, de forma interdisciplinar, com estratégias que considerem este novo perfil de indivíduos, estimulando, sobretudo, o diálogo.

Depois de muitos estudos históricos, a antropologia cultural deu ao fenômeno religioso o reconhecimento de seu caráter universal. Fato este, que nos leva a um reconhecimento ainda maior da originalidade deste fenômeno em cada cultura em específico, mas é preciso deixar claro que o Ensino Religioso não pretende ser nenhuma experiência de fé, mas que a nosso ver precisa se manter para a sua própria razão de ser, sob o fundamento do conhecimento. Assim sendo, o ensino Religioso é para ajudar o aluno a se posicionar e a se relacionar da melhor forma possível com as novas realidades que o cercam. Primeiramente em relação aos seus limites e depois quanto às linguagens simbólicas.

O Ensino Religioso é, portanto, uma questão que está diretamente ligada à vida, e que vai se refletir no comportamento, no sentido que orienta a ética humana. Está garantida na constituição Federal, em 1987/1988 que diz:

O Ensino Religioso ocupa-se com a educação integral do ser humano, com seus valores e suas aspirações mais profundas. Quer cultivar no ser humano as razões mais íntimas e transcendentais, fortalecendo nele o caráter de cidadão, desenvolvendo seu espírito de participação, oferecendo critérios para a segurança de seus juízos e aprofundando as motivações para a autêntica cidadania.

A sala de aula é um espaço privilegiado de reflexão e mediações sobre limites e superações. Isto implica a necessidade de se construir vínculos afetivos que favoreçam tal perspectiva, porque o que objetivamos é fruto de uma experiência pessoal, na incansável busca de respostas para as questões existenciais.

Pretendemos com essa pesquisa responder a seguinte pergunta: Qual a importância da mediação afetiva entre o professor de ensino religioso e alunos do Ensino Fundamental para o processo de ensino aprendizagem?

Objetivamos analisar a importância do vínculo afetivo na mediação entre o professor do ensino religioso e o aluno do ensino fundamental para o processo de ensino aprendizagem por acreditarmos que o afeto aproxima e torna provável a aprendizagem. Buscamos ainda, identificar e caracterizar os vínculos afetivos que se estabelecem entre professor e alunos do ensino fundamental, e nesse movimento verificar a relação desses vínculos com o processo ensino aprendizagem entre professor do ensino religioso e seus alunos.

Este estudo inicia-se por uma pesquisa do tipo bibliográfico, seguida de pesquisa de campo, de cunho qualitativo por meio de estudo de caso. Nesse processo foram analisados os dados de uma entrevista semi-estruturada com base em teóricos da abordagem sócio-histórica na perspectiva de Vigotski, e teóricos contemporâneos. Para melhor sustentação à temática valemo-nos também da construção teórica de Wallon por ser um teórico que trabalha o afeto com profundidade.

Privilegiamos a pesquisa qualitativa, para permitir compreender como os professores constroem e reconstróem seus saberes e fazeres ao levar em conta os aspectos afetivo-emocionais em seu cotidiano escolar. A opção, portanto, pelo método, se configurou pelo caráter descritivo interpretativo do estudo de caso com a intenção de compreender um fenômeno complexo na sua totalidade, como é a afetividade.

Os dados foram construídos por meio dessa modalidade, os quais possibilitaram aos sujeitos maior participação da construção do objeto da pesquisa Trivinos (1987). As entrevistas ocorreram individualmente e em grupo, gravadas com a autorização dos sujeitos. Após a exposição do tema, aos objetivos da pesquisa, a agenda, o local e o horário dos encontros, foi solicitada a participação de todos. Os sujeitos envolvidos nas entrevistas receberam uma codificação a fim de garantir o anonimato. Os dados foram analisados por meio da análise de conteúdo, segundo Bardim (1977) e com base no referencial teórico interpretados.

Na primeira seção apresentamos “O Trilhar da Pesquisa: Travessia e Construção dos Dados”. Fazemos uma reflexão metodológica em que optamos pela pesquisa qualitativa ancorada no enfoque sócio-histórico de Vigotski e autores contemporâneos, por meio de **Estudo de Caso**, em uma escola na periferia da cidade de Belém, Estado do Pará, cujos sujeitos são 10 alunos da sexta série e uma professora do Ensino Religioso.

Na Segunda seção apresentamos o arcabouço teórico de Vigotski, Wallon e autores contemporâneos sobre “Afetividade e a Mediação na Sala de aula”.

Na Terceira Seção apresentamos o “Percurso da pesquisa: um ‘recorte’ afetivo da mediação em sala de aula” a partir da travessia do estudo de caso”.

Encerramos a pesquisa com “O Ponto de Chegada”, no qual após percorrermos os complexos caminhos sobre afetividade e mediação no Ensino Religioso Escolar, apresentamos as Considerações Finais.

2. O TRILHAR DA PESQUISA: TRAVESSIA E CONSTRUÇÃO DOS DADOS

Senhor, nós não
sabemos o caminho para onde vais;
como poderemos conhecer
o caminho?

(S. Pedro)

Nossa caminhada na vida é o resultado de muitas travessias, às vezes, marcadas por situações que nem sempre nos agradam, são conflituosas, todavia, contribuem para o desenvolvimento humano, quando são internalizadas compreensivamente pelos sujeitos, nas trocas das relações familiares e em sociedade.

O percurso desta pesquisa atravessa os rumos da história do cotidiano em sala de aula, nas trocas afetivas entre professor/aluno. São os resultados de uma investigação destinada a conhecer a importância da mediação afetiva para a aprendizagem do aluno e o consequente estabelecimento do vínculo afetivo da relação entre o professor de ensino religioso escolar e dos alunos do Ensino Fundamental de uma escola da rede privada, de Belém-Pará, como fator importante no processo de ensino-aprendizagem e nas trocas interpessoais. A escolha dessa escola da rede privada se deu pelo fato de não haver concurso público, e os professores, egressos, estarem lotados apenas em escolas particulares.

A pesquisa de campo iniciou com uma entrevista semiestruturada com dez professores de Ensino Religioso em quatro escolas do Ensino Fundamental, entretanto, acatando orientação dos membros da banca de qualificação, passamos à metodologia do **Estudo de Caso**, cujos atores envolvem alunos e a professora da turma, uma vez que a investigação passa a configurar de forma mais específica a vida social desse grupo de atores sociais no espaço de sala de aula. Nesse sentido, buscamos a mediação afetiva da sala de aula, como objeto de estudo, e como *locus* da pesquisa de campo, uma escola - privada, e como sujeitos, uma professora com 10 alunos da 6ª série que se mostraram receptivos em participar da pesquisa. O

desenho desta investigação foi assim traçado em virtude da exiguidade do tempo para a pesquisa de campo, uma vez que foi preciso que nos ausentássemos de Belém para participarmos de uma Missão Discente PROCAD-Amazônia - intercâmbio celebrado entre a PUC-RIO e UEPA, na cidade do Rio de Janeiro nos meses de fevereiro a junho de 2008.

O Estudo de Caso se restringiu a uma turma com 10 alunos da 6ª série do Ensino Fundamental, cuja professora é uma aluna egressa do curso de Ciências da Religião, do Centro de Ciências Sociais da UEPA. A escolha privilegiou como critério a receptividade e a disponibilidade dos sujeitos para com a pesquisa.

O objeto investigado, por se tratar da afetividade e mediação, envolve um percurso marcado, ora por caminhos tortuosos, ora por certezas e incertezas. Tortuosos por estarem relacionados a sentimentos e emoções, que são qualidades tipicamente humanas e, sem sombra de dúvida, forças poderosas nas relações eu – outro; certezas e incertezas por partilhar concepções, experiências do cotidiano dos indivíduos, que precisam ser desvendadas por meio do aprofundamento da tese de Vigotski sobre mediação, que explica que os ganhos culturais e sociais em cada pessoa transformam o indivíduo de simples ser biológico em um ser cultural semelhante a outros homens.

Segundo Meyer (2001), o estudo de caso consiste em uma minuciosa investigação da pessoa ou de grupos sociais, que propicia a análise de contexto e de processos inerentes ao objeto em estudo. E Runyan o conceitua como um conjunto sistemático e detalhado de informações sobre uma pessoa, cuja unidade de análise é a sua própria vida. Esse autor entende que a investigação pode ser feita por meio de reconstrução de aspectos da história individual, da análise das evidências obtidas de diferentes fontes e das interpretações decorrentes.

Esses autores tiveram suas construções teóricas em tempo e momentos diferentes, porém constatamos que alguns aspectos delimitadores da peculiaridade do estudo de caso estão presentes nos dois enfoques: o caráter de detalhamento das informações que propiciam dados pormenorizados sobre o objeto em estudo e o entendimento da estratégia do estudo de caso como pertinente à investigação da singularidade.

Para Runyan, a estratégia do estudo de caso é indicada para os estudos que visam compreender um problema específico e para aqueles cuja especificidade é a ação prática.

Segundo André (2005), há muito os estudos de caso vêm sendo usados por diferentes áreas de conhecimento, tais como: Sociologia, Antropologia, Medicina, Psicologia, Serviço Social, Direito e Administração, embora com variações quanto aos métodos e finalidades. A origem dos estudos de casos na Antropologia e Sociologia remontam o final do século XIX e início do século XX, com Frédéric Le Play, na França, e nos Estados Unidos, com Bronislaw Malinosvski e membros da Escola de Chicago. Em Educação, entretanto, os estudos de caso só vêm a aparecer nas décadas de 1960 e 1970, nos manuais de metodologia de pesquisa, e, segundo essa autora, com um sentido muito estreito: estudo descritivo de uma unidade, seja ela uma escola, um professor, um grupo de alunos, uma sala de aula. Destinam-se, portanto, a levantar informações ou hipóteses para futuros estudos.

Segundo a mesma autora, estudos de casos, em Educação, poderiam ser nomeados como estudos de um caso, uma vez que esses são estudos pontuais, que tomam porções reduzidas da realidade e se limitam a retratar superficialmente essa realidade. Segundo afirma muitos pesquisadores da área da Educação utilizam instrumentos de coleta, apresentam dados empíricos, mas há pouca exploração dos dados em termos de suas relações com o contexto em que foram produzidos e dos significados a eles atribuídos pelos sujeitos envolvidos. Para a autora, tais pesquisas não atendem aos princípios das abordagens qualitativas, que constituem os fundamentos do Estudo de Caso que se consolidou na área de Educação nos últimos 30 anos.

Um marco importante na introdução dessa perspectiva de Estudo de Caso qualitativo na área de Educação, foi uma conferência realizada em dezembro de 1975, em Cambridge, na Inglaterra, para discutir novas abordagens, em pesquisa e avaliação educacional. A conferência teve como título “Métodos de Estudos de Caso” em Pesquisa e Avaliação Educacional” e deu origem ao livro editado por Helen Simons (1980) “Em direção a uma Ciência Singular” (ANDRÉ, 2005, p.14).

Como entende Stake (1994), o que caracteriza o estudo de caso não é um método específico, mas um tipo de conhecimento: Estudo de Caso não é uma escolha metodológica, mas uma escolha do objeto a ser estudado. Segundo esse mesmo autor, a questão fundamental, portanto, é o conhecimento que se deriva do caso, que se aprende ao estudar o caso.

Nesse sentido, autores como Gaskell e Bauer (2000/2003) defendem que as explicitações são importantes porque propiciam credibilidade pública, estabelecem

referências para discussões construtivas e colaboram no processo de formação de novos pesquisadores.

Recomenda Meyer (2001) que a apresentação de um Estudo de Caso especifique as decisões tomadas pelo investigador e que orientaram a seleção dos casos; as técnicas e/ou instrumentos empregados na coleta das informações; as formas por meio das quais os dados foram analisados e interpretados, assim como os procedimentos empregados na avaliação da investigação.

O que esse autor sugere é que o estudo de caso se oriente pela explicitação dos critérios científicos empregados nos diferentes momentos da realização de uma pesquisa. Como pensamos, essa recomendação contribui para a consolidação do Estudo de Caso como relevante estratégia de pesquisa, uma âncora no percurso que pode colaborar na compreensão de fenômeno tão complexo como é a afetividade.

Para Merriam (*apud* ANDRÉ, 2005, p. 16), o conhecimento que é gerado a partir de um estudo de caso tem características diferenciadas dos que se originam por outras formas de pesquisa. Diz esse autor que os conhecimentos gerados pelo estudo de caso são: mais concretos, porque são vindos das experiências do dia-a-dia dos indivíduos e não de situações abstratas; são mais contextualizados, porque suas raízes estão dentro do contexto dos sujeitos e os conhecimentos produzidos, como parte da realidade local; mais voltados para a interpretação do leitor, uma vez que esses trazem para os estudos de caso as suas experiências e compreensões, que podem generalizar-se quando novos dados do caso são adicionados aos já existentes; são baseados em populações de referência determinadas pelo leitor. Implica que, ao generalizar, os leitores têm em mente certa população, dessa forma, o próprio leitor participa ao estender a generalização para populações de referência. Com base nessas características, podemos afirmar que:

O estudo de caso educacional é quando muitos pesquisadores, usando estudo de caso, estão preocupados não com teoria social nem com a compreensão da ação educativa. Eles buscam enriquecer o pensamento e o discurso dos educadores seja pelo desenvolvimento de teoria educacional, seja... pela documentação sistemática e reflexiva de evidências (ANDRÉ 2005, p. 21).

O estudo de caso, nesta pesquisa, foi empregado como estratégia porque se compatibiliza com os objetivos propostos desta investigação.

A escola que privilegiamos para essa pesquisa está situada na capital paraense, localizada numa área periférica da cidade de Belém, onde alguns edifícios

começam a ser erguidos em seu entorno. O bairro de sua localização recebe, neste estudo, o nome fictício de “Rio-que-Chove”. Este procedimento de nomes fictícios neste estudo foi também adotado para os sujeitos da pesquisa, como a professora e os alunos entrevistados, que foram identificados por meio de nomes aleatoriamente escolhidos para efeito de organização dos dados e consequente análise e interpretação.

O prédio da escola é uma construção da década de 1970, com 10 salas de aula, uma biblioteca, sala dos professores com um sanitário, um sanitário para as alunas e outro para os alunos. Há uma quadra para as atividades esportivas, a sala da direção, a sala da orientadora pedagógica, a sala de material didático, uma secretaria, a copa/cozinha e o serviço de portaria. Nessa escola estão matriculados 320 alunos nos turnos matinal e vespertino, em que trabalham dois funcionários no serviço de limpeza e dois outros que cuidam da portaria. São 25 professores, uma secretária, uma assessora pedagógica, um diretor no turno da tarde e uma diretora no turno da manhã.

Privilegiamos, em nossa pesquisa, essa escola, por ser o *locus* da atuação profissional da professora “Elecram”, 27 anos de idade, egressa do curso de Licenciatura Plena em Ciências da Religião, da Universidade do Estado do Pará. Esta professora é originária da região bragantina, no interior do Estado do Pará, onde já exercia a docência em sala de aula, ainda que não no Ensino Religioso. Não é uma pessoa religiosa, no sentido de defender um credo ligado a uma determinada religião, mas uma pesquisadora sobre a religiosidade humana, como revela o seu Trabalho de Conclusão de Curso, que trata da religiosidade da população da cidade de Bragança. A professora “Elecram” está trabalhando há dois anos nessa escola, em Belém, com o Ensino Religioso, nas séries de 5ª à 8ª do Ensino Fundamental e mostrou disponibilidade de tempo para participar da nossa pesquisa.

As aulas de Ensino Religioso ocorrem uma vez por semana em cada turma, sendo considerado, por essa professora, um tempo muito reduzido para ficar em contato e relacionamento com os alunos em sala de aula.

Com relação aos teóricos selecionados nesta investigação, como não houve outra sugestão da banca, a mesma seleção do projeto anterior foi respeitada: as proposições de Vigotski, Wallon e teóricos contemporâneos da abordagem sociohistórica que discutem afetividade, mediação, internalização, pensamento e palavra, por serem essas interrelacionadas. Acreditamos que as significações humanas são resultado de internalização, mediadas pelo outro em um movimento

histórico cultural e nossos afetos, construções resultantes de interações históricas e multideterminadas pelas contradições sociais e culturais em que vivemos.

A pesquisa qualitativa caracteriza-se pela ênfase da experiência dos entrevistados, nos seus pontos de vista, nas suas formas de ver e relatar os fatos. Esta pesquisa permitirá a compreensão de como o professor constrói seus saberes e fazeres, levando em conta os aspectos afetivo-emocionais em seu cotidiano escolar na interação com seus alunos.

Não busca enumerar ou medir eventos e, geralmente, não emprega instrumental estatístico para análise de dados. Seu foco de pesquisa é amplo e parte de uma perspectiva diferenciada da adotada pelos métodos quantitativos. Nas pesquisas qualitativas, é freqüente que o pesquisador procure entender os fenômenos, segundo a perspectiva dos participantes da situação estudada e, a partir daí, situe sua interpretação dos fenômenos estudados (NEVES, 1996, p. 1).

Esta metodologia não pretende alcançar resultados capazes de descrever, em termos de regularidade, certas maneiras de agir nem formalizar padrões predizíveis de comportamento. Em vez disso, ela busca oferecer ao pesquisador instrumento que o auxilie a tratar e analisar as informações fornecidas pelos participantes de sua pesquisa, no intuito de construir um entendimento acerca dos pontos de vista e experiências relatados, buscando refletir acerca das significações que os próprios entrevistados a eles atribuem.

Por outro lado, o processo da coleta de dados vale-se da arte da descrição para encontrar possíveis relações dos eventos investigados numa integração do indivíduo com o social.

Em uma pesquisa qualitativa, o pesquisador é um dos principais instrumentos, pois a sua compreensão é construída a partir do lugar sociohistórico no qual se situa e como este se relaciona com os sujeitos da pesquisa.

Outro aspecto apresentado por Freitas (2003) é que não se busca a precisão do conhecimento, mas o envolvimento mais profundo possível, tanto do investigador quanto do investigado, como oportunidade para refletir, aprender e ressignificar-se no processo da pesquisa.

A pesquisa qualitativa nesta abordagem permite a relação entre sujeitos, e favorece uma interação mais próxima dos fenômenos psicológicos e dos sentimentos construídos. “Dessa forma, a pesquisa deixa de ser um encontro de psiquês individuais para ser uma relação de textos com contexto” (ibidem, p. 29).

Nessa abordagem, a sócio-histórica, a pesquisa qualitativa tem “peculiaridade de ser compreendida como produção de linguagem” (FREITAS, 2007, p. 34).

As características deste método apontam a observação e a entrevista como instrumentos metodológicos coerentes na área das ciências humanas, de modo especial, no campo educacional para a produção de conhecimento. Nesse processo, são verificadas todas as formas de discursos verbais, gestuais e expressivos, as quais são internalizações da realidade da vida social e formadoras da consciência do indivíduo. Retratam a linguagem, acontecendo entre duas ou mais pessoas, sempre em um processo de interação verbal, dialógica, cujo objetivo é a compreensão mútua dos sujeitos em suas experiências sociais e culturais.

Daí que o estudo dos fenômenos humanos se realiza a partir de interrogações e trocas, portanto pelo diálogo. Diálogo compreendido não apenas como uma relação face a face, mas de forma mais ampla implicando também uma relação do texto com o contexto (FREITAS, 2007, p. 30).

O compromisso desta pesquisa, como infere Kramer (2007, p. 58), “é o de encontrar aquilo que se perde quando o homem é transformado em objeto e as histórias das pessoas são esquecidas”. Como compreende a autora, “significa perceber as pessoas se reconstituindo como sujeitos, reconstituindo nesse processo o que não pode ser expresso e levando em consideração o que foi deixado de fora”. Neste sentido, são ouvidas e valorizadas as histórias dos participantes, não apenas as significações expressas em seus discursos, mas também os subtextos e as ideologias implícitas e explícitas neles, uma vez que toda fala do indivíduo, na abordagem sociohistórica, tem significado, pois ela é social, sendo essa essencial para a existência humana.

Com base nesta metodologia, obtivemos relatos em entrevistas individuais, semiabertas, usando para isso um roteiro mínimo pré-estabelecido pelo pesquisador. Essa estratégia permitiu o diálogo entre o pesquisador e os sujeitos, pois como sabemos, “existe uma forte ligação entre história de vida, subjetividade e narrativa” (KRAMER, 2007, p. 64).

O roteiro da entrevista não está formado por perguntas e sim tópicos que foram tratados durante as entrevistas, conforme proposta de Nicolaci-da-Costa (2004).

As condições em que ocorreram todas as entrevistas contribuíram para que os sujeitos se sentissem à vontade ao compartilhar suas experiências, de forma que a necessidade dos informantes no que diz respeito à confiança foi satisfatória.

Possuir e desenvolver capacidades normais para estas atividades é, obviamente, essencial, se temos esperança de conseguir que as pessoas tolerem nossa intrusão em suas vidas ou de que nos aceitem como seres com quem vale a pena conversar. (GEERTZ 1997, p.106)

Os sujeitos autorizaram a gravação de todas as entrevistas. De acordo com Nogueira-Martins (2004, p.53) “a gravação tem a vantagem de registrar todas as expressões orais, deixando o entrevistador livre para prestar toda a sua atenção ao entrevistado”. É, portanto, pertinente observarmos que a pesquisa pode se beneficiar do uso do gravador ou outros recursos técnicos como instrumentos mediadores e reveladores das intensas experiências culturais e subjetivas que estamos vivendo no momento atual, embora as discussões metodológicas sobre o uso de aparatos técnicos ainda serem insipientes.

Após a coleta de dados, realizamos a transcrição dos dados coletados das gravações, procurando preservar as características da fala dos entrevistados a fim de manter a autenticidade dos relatos.

Terminada a transcrição, procedemos à sistematização dos dados com base na Análise de Conteúdo de Bardin (1977). Utilizamos o tipo categorial que consiste primeiramente em fazer uma leitura flutuante dos dados para se proceder a constituição do *corpus*. Isso foi possível por meio dos recortes dos dados de cada sujeito entrevistado. Esses foram codificados e, após isso, submetidos ao processo de categorização. Emergiram do processo de categorização as categorias e assim procedemos à interpretação, à luz do referencial teórico adotado.

As considerações realizadas nesta análise serviram de base para as considerações finais apontadas em nossas conclusões.

Como aponta Vigotski, é na sociedade que o homem constroi a sua história, e produz por meio do trabalho o seu bem-estar material. O que pensa e produz são resultados de sua experiência na realidade material.

Com essa compreensão, Vigotski constrói uma base teórica para a psicologia, configurando-se sociohistórica, lançada a partir de alguns princípios: O fenômeno psicológico deixa de ser abstrato, pois está dentro da realidade histórica de cada ser humano.

A decisão por esta temática deve-se ao fato de a nossa história de vida estar ligada à formação acadêmica e religiosa, uma vez que concorda com o que

preconiza Wallon (2007), ao afirmar que há uma perfeita compreensão entre o ser e o meio em que esses interagem reciprocamente.

Essas circunstâncias oportunizaram-nos buscar conhecimento e familiaridade com a temática e podermos, assim, atravessar nesta pesquisa, articulando os aportes teóricos de Vigotski e Wallon, sem a pretensão de esgotar o tema.

Nesse sentido, a escolha do objeto deste estudo liga-se ao fato de compreendermos, em Vigotski e Wallon, que a esfera cognitiva e a esfera afetiva, embora com características peculiares, integram o processo.

Como aponta Vigotski, é na sociedade que o homem constroi a sua história, e produz por meio do trabalho o seu bem-estar material. O que pensa e produz são resultados de sua experiência na realidade material.

Com essa compreensão, Vigotski constrói uma base teórica para a psicologia, configurando-se sociohistórica, lançada a partir de alguns princípios: O fenômeno psicológico deixa de ser abstrato, pois está dentro da realidade histórica de cada ser humano. (este parágrafo e o anterior são repetições literais dos parágrafos acima em azul)

Falar de subjetividade, portanto, é falar da objetividade material na qual o homem se insere, pois é vivenciada a partir das relações com o outro. Daí a compreensão sociohistórica sobre subjetividade não ter o caráter abstrato, como “algo que se abriga em nosso corpo, do qual não temos muito controle” (Ibidem, p. 21). Ao contrário, a subjetividade é desenvolvida no percurso do tempo de cada indivíduo, na sociedade, numa interação entre as estruturas psicológicas de cada pessoa e a realidade material que as cerca.

Enfim, para Vigotski, a concepção histórica permite compreender a sociedade e a própria história, não mediante os idealismos das classes, mas a partir da realidade concreta.

As leis que regem o homem não são leis naturais, mas históricas, que ocorrem dentro das relações de trabalho e relações sociais, sendo dessa forma, leis objetivas que se transformam, pois estão dentro de um movimento constante de contradição.

Pensamos que a afetividade envolve esse movimento de constante contradição. Nesse sentido, nos parece não ser o tema muito claro e compreensivo. Seu significado é percebido como manifestações e expressões acolhedoras e positivas entre os indivíduos. Em geral, não se leva em conta alguns impulsos

emocionais e afetivos, como os do professor que fica zangado ou que dá uma bronca na classe.

Como pensamos e afirma Wallon (2007), afetividade e inteligência são dois aspectos da natureza humana, ao mesmo tempo, antagônicos e complementares. São, todavia, propriedades inseparáveis em que uma não suprime a outra, e estão a serviço do desenvolvimento do sujeito.

Assim é que percebemos a necessidade de investigar e colocar à disposição dos docentes este trabalho, no sentido de que o professor se aproprie e aprofunde sua compreensão no campo da afetividade e possa lidar melhor com as crianças, uma vez que a sala de aula é o ambiente em que elas se expressam de maneira variada e intensa.

2.1. O PERCURSO COM OS PROFESSORES

Inicialmente, após termos definido o tema desta pesquisa, tivemos facilidade de fazer uma listagem dos alunos que já haviam terminado o curso de Licenciatura Plena em Ciências da Religião na UEPA, uma vez que exercíamos a função de Coordenador do referido curso, e em nossos arquivos existe um banco de dados que indica o campo de atuação profissional dos egressos, inclusive os que estavam em sala de aula no exercício da docência, no Ensino Religioso. Esses egressos, durante o tempo de graduação, participaram na promoção de eventos que deram visibilidade ao curso, tais como: Congressos Regional e Internacional, Jornadas, Mesas Redondas, Grupos de Estudos, Campus Avançados e Iniciação Científica.

Os contatos com esses sujeitos foram feitos por telefone e outros, direto, pessoalmente. Ao todo foram 10 professores que se dispuseram a participar da pesquisa.

A escolha dessa disciplina - O Ensino Religioso Escolar - deu-se pelo nosso processo identitário, uma vez que trabalhamos com a formação de professores do Ensino Religioso Escolar, sendo professor, e na coordenação de um grupo de estudo sobre religiosidade humana, uma vez que é do nosso interesse conhecer mais como é que ocorre e transita na experiência humana esse fenômeno social – a religiosidade e por extensão a mediação afetiva do Ensino Religioso Escolar.

Após os professores aceitarem o convite, passamos a nos encontrar individualmente para a realização das entrevistas. Os encontros eram marcados obedecendo à agenda de horário de cada um deles. A aplicação desse instrumento

aconteceu nas salas de aula da Universidade e na Coordenação do Curso de Ciências da Religião, geralmente, aos sábados e somente algumas vezes durante a semana. Levávamos em conta a disponibilidade e a escolha do local dos entrevistados.

A faixa etária dos investigados está entre 21 e 30 anos de idade e todos são iniciantes no magistério.

A pesquisa começou no mês de agosto de 2007 e adotou a seguinte estratégia complementar:

1. Todos os entrevistados abordavam livremente sobre sua compreensão a respeito da afetividade e mediação do professor do Ensino Religioso Escolar.

2. Durante as entrevistas, os sujeitos tinham a oportunidade de expor suas compreensões, livremente, acerca do tema.

3. O papel do entrevistador era o de instigar o sujeito a falar sobre o tema, e sempre que o sujeito falava, o investigador se preocupava em prestar atenção à fala, repetir a pergunta ou repetir o que tinha escutado, de modo que o entrevistado ficasse com total liberdade e segurança para se manifestar.

4. Finalmente, por orientação da banca de qualificação, selecionamos, entre os dez professores, uma, para prosseguirmos a pesquisa como estudo de caso.

A escolha dessa professora se deu por considerarmos a sua disponibilidade de tempo, interesse e envolvimento com a pesquisa.

Segundo relata a professora, as aulas são bem frequentadas pelos alunos, que demonstram interesse e participam ativamente das atividades, mesmo não sendo as aulas obrigatórias aos alunos. Os conteúdos apresentados em cada aula tratam da discussão sobre a história das religiões no mundo e a religiosidade humana, como fenômeno da sociedade, da qual fazem parte professores, alunos e seus familiares.

Nessas aulas, não são abordados temas com o teor ou ideologia em termos de proselitismo, uma vez que são respeitadas as opções religiosas dos alunos, dada a sua pluralidade e a liberdade religiosa existente no Brasil.

Em sala de aula busca-se o diálogo inter-religioso numa perspectiva de cultura de paz e respeito às diferentes formas de manifestações religiosas de cada pessoa. Nesse ambiente escolar, as pessoas vão se construindo, formando vínculos e estabelecendo relações duradouras, como refere a professora "Elecram". Um professor bem formado não pode prescindir dos aspectos afetivos neste processo de

ensino aprendizagem. “Não precisa ser professor do Ensino Religioso para considerar esse aspecto”, disse a professora.

2.2. A TRAJETÓRIA COM OS ALUNOS

Os alunos – igualmente sujeitos desta pesquisa - formam uma turma da 6ª série do Ensino Fundamental, do turno matutino, da escola “Gênios”. Os mesmos foram escolhidos por serem alunos, de Ensino Religioso, da professora Elecram. São alunos que, mesmo não sendo obrigados a frequentar as aulas, participam de todas as aulas do Ensino Religioso e, com entusiasmo, das atividades promovidas nessa disciplina.

Durante os três momentos da entrevista realizada com os alunos, foi-nos possível perceber o modo como ocorre a relação entre os alunos e a professora do Ensino Religioso. Os meninos e as meninas têm grande proximidade de relacionamento interpessoal entre si e com a professora, com quem conversam sem cerimônias, opinam durante as aulas e se relacionam de maneira respeitosa.

Foram marcantes as interações que ocorreram durante as entrevistas, entre esses sujeitos e o pesquisador. Dessa forma, todos puderam falar livremente sobre a temática e esboçar o que pensam sobre mediação afetiva.

A pesquisa ocorreu nos meses de novembro e dezembro, ao término da qualificação, uma vez que coletar dados com uma entrevista aos alunos foi uma orientação da banca de qualificação. Para a obtenção dos dados foi adotada a seguinte estratégia complementar:

1. No primeiro contato, apresentamo-nos a cada aluno individualmente, falamos sobre a pesquisa e da necessidade que tínhamos da participação deles nessa investigação. Deixamos claro que precisaríamos ter outros encontros, e logo ficaram acertados mais dois momentos diferentes para a realização das entrevistas. Nesse primeiro momento, buscamos estabelecer interações com o objetivo de fazer não só aproximações amistosas, mas também de tornar o ambiente familiar e acolhedor, propício à realização da entrevista.
2. No segundo momento, realizamos as entrevistas individualmente. Neste momento, o papel do entrevistador foi de instigar o sujeito a falar sobre o tema. Nossa preocupação estava focada em prestar atenção à fala dos sujeitos e, quando necessário, repetir a pergunta ou repetir o que tinha

escutado, de modo que o entrevistado ficasse com total liberdade e segurança para se manifestar.

3. O terceiro momento é considerado de grande relevância: aproveitamos todas as participações dos sujeitos e, para ganharmos tempo, todas as entrevistas foram gravadas, sem precisarmos fazer anotações que pudessem desviar a atenção do entrevistado.

Como em toda travessia, alguns cuidados precisam ser levados em consideração para que o percurso tenha continuidade. Assim, nos momentos em que ocorreram as entrevistas, fizemos o máximo para interagir com todos e ficarmos atentos para que nenhum sujeito ficasse inibido em participar das entrevistas. Os gestos e as reações dos sujeitos, enquanto falavam eram observados por nós, como: o riso, o balançar positivo ou negativo da cabeça, o franzir de testas ou torções de mãos, entre outras expressões.

Outro importante aspecto, nesse percurso, levado em consideração por nós foi o que sugere Kramer (2007, p. 68): a necessidade de o entrevistador controlar a vaidade, não se deixar levar pelos elogios, resistindo à sedução de ter valorizada sua presença mais do que a do grupo. Nesse caso, valorizada a presença do investigador mais do que a do sujeito investigado.

Adotados esses procedimentos, a pesquisa transitou sem percalços, pelas diferenças e pela diversidade das experiências de vida de todos os entrevistados.

3 AFETIVIDADE E A MEDIAÇÃO DO PROFESSOR EM SALA DE AULA.

Numa vida onde os valores afetivos são deixados de lado,
as substâncias que estimulam substituem a estima,
alimento essencial da vida.
(Eduardo Kalina)

O papel da afetividade nas relações sociais e na constituição do comportamento humano é tema que avança nas discussões das diversas áreas do conhecimento, entre os quais a psicologia e a educação. Por ser o indivíduo um ser total indivisível em suas dimensões biopsicossociais, ressalta-se que esse se constitui a partir da ênfase nas interações sociais. Nessas, o outro tem função determinante no processo de desenvolvimento e construção do indivíduo.

Ao longo dos séculos predominaram as concepções dualísticas sobre cognição e afeto. Vasconcelos diz que “esse dualismo é um dos maiores mitos presente na maioria das propostas educacionais” (2004, p. 16). Nesse sentido, Aristóteles (*apud* VASCONCELOS 2004, p. 16) reiterava que “os sentimentos residem no coração e que o cérebro tem a missão de esfriar o coração e os sentimentos nele localizado”. Hoje, porém, em pleno século XXI, o dualismo predominante entre razão e emoção perde força, sendo questionado por autores que advogam cognição e afetividade, dimensões indissociáveis no funcionamento psíquico humano. “Cognição e afetividade são instâncias constituídas culturalmente” (VASCONCELOS, 2004, p. 18).

Como percebemos, a tradicional visão dualista sobre o indivíduo torna-se um campo de reflexão que oportuniza o surgimento de novas teorias de compreensão sobre o pensamento e o conhecimento humano. Entre essas, a abordagem sociohistórica que aponta como marcas determinantes do humano, os aspectos culturais, sociais e históricos da condição humana. Essa teoria parte do pressuposto de que, havendo condições adequadas de vida, as crianças se desenvolvem intensamente, desde os primeiros anos de vida, sendo, portanto, necessárias diferentes atividades práticas intelectuais e artísticas. Ao mesmo tempo, que lhes sejam oportunizadas experiências para iniciarem a formação de idéias, sentimentos, hábitos morais e traços de personalidade que até pouco tempo atrás se julgavam impossíveis.

A abordagem sociohistórica, ou escola de Vigotski, como também é conhecida, surge como uma vertente da psicologia, nas décadas iniciais do século XX na antiga União Soviética, sob o prisma de que o homem de origem animal, é

eminentemente de natureza social, dotado de inteligência e personalidade, que o torna um ser único e irrepetível.

Vigotski retoma os estudos de Marx, os quais indicavam que os homens não são dotados de muita ou pouca inteligência, solidários ou egoístas, plenos ou vazios de aptidões para a poesia, para a música, para a ciência, devido a uma vontade divina, como era visto o comportamento humano por outras correntes psicológicas do século anterior. Em sua compreensão, os homens não são ricos ou pobres por uma decisão divina, mas em decorrência do lugar que ocupam em suas relações em sociedade, ou devido às suas condições materiais de vida e de educação, que são condicionadas pelo lugar que ocupam nas relações sociais.

A concepção sociohistórica desmistifica a teoria de que a criança ao nascer traz o conjunto de aptidões e capacidades que vai apresentar quando adulta, dadas como potencialidades que ela vai desenvolver mais ou desenvolver menos à medida que cresce e de acordo com o meio social em que vive, porém, sempre dentro do conjunto de possibilidades que tem no nascimento. Podemos afirmar:

que para a teoria Sócio-Histórica , a criança nasce com uma única potencialidade, a potencialidade para aprender potencialidades; com uma única aptidão, a aptidão para aprender aptidões; com uma única capacidade, a capacidade ilimitada de aprender, nesse processo, desenvolver sua inteligência que se constitui mediante a linguagem oral, a atenção, a memória, o pensamento, o controle da própria conduta, a linguagem escrita, o desenho, o cálculo – e sua personalidade – a auto-estima, os valores morais e éticos, a afetividade (MELLO, 2004, p. 136).

Sabemos, portanto, que diferentemente dos demais animais que, ao nascer, trazem o conjunto de habilidades as quais serão desenvolvidas na idade adulta, o homem precisa aprender habilidades que poderá desenvolver, pois enquanto os animais não se desenvolvem para além daquelas habilidades que já lhes vêm dadas biologicamente, o homem ao contrário, se desenvolve, produz conhecimento e interage com a própria história.

Com base nessa visão de homem e de como ele se desenvolve, é que a teoria de Vigotski vai explicar toda a questão educacional. Nesse sentido, todos os parceiros na educação têm papel fundamental de orientação e ajuda constante, pois as crianças, muitas vezes, não apresentam condições de aprender sozinhas as lições de aula e assim conquistar a cultura humana. O professor, portanto, no processo ensino-aprendizagem, torna-se o mediador da relação da criança com o mundo que ela irá conhecer, uma vez que os objetos da cultura só fazem sentido,

afirma Mello “quando aprendemos seu uso social – e só pode ensinar o uso social das coisas quem já sabe usá-las” (2004, p. 140).

Dessa forma, o professor é o mediador do processo e da aprendizagem. Por ser social e o outro mais capaz da relação de sala de aula, sua mediação visa a elementos culturais que implicam não apenas a preocupação com o que ensinar, mas também a forma e as maneiras de como ensinar. Esse aspecto relevante do processo é responsável pelo crescimento da gama de estudos para focalizarem o ser humano como um ser total e integral que se inter-relaciona em todas as direções de modo inseparável nos aspectos cognitivos e afetivos no processo de construção do conhecimento.

A abordagem sociohistórica assume que é por intermédio das interações sociais que o indivíduo se desenvolve, sendo, portanto, a condição motivadora no relacionamento professor-aluno, cujo principal resultado é a aprendizagem. Desse modo a teoria vigotskiana destaca a importância da mediação como aspecto fundamental para que ocorra a aprendizagem e o desenvolvimento humano. É pela mediação que nos apropriamos do real. Para (OLIVEIRA 1993, p. 26) “mediação, em termos genéricos, é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento”. Podemos afirmar com isso, que o psiquismo humano é mediado pelo outro social, pois este indica, delinea e atribui significados ao comportamento da pessoa, porque “através dos outros constituímos-nos” (VYGOTSKY 2000, p. 24).

Na convivência entre as pessoas e a maneira como elas se relacionam é que ocorre a aproximação da cultura. No caso da sala de aula, verificamos que o professor é quem media a relação entre sujeito-objeto. Nenhuma ação educativa ou metodológica do professor fica sem significado para o aluno, considerando que nenhuma ação é isolada. Por outro lado, as ações dos alunos também não são isoladas, elas estão convergindo para um objetivo desejado por ambos no plano intermental para o intramental.

Desse modo, a natureza da relação entre sujeito e o objeto é também afetiva, mas depende da qualidade de mediação vivenciada. Nesse sentido, afirma Leite (2004, p. 148): “a qualidade dessa mediação, portanto, é fator primordial nesse processo, pois tanto pode direcionar o aluno ao fracasso como pode facilitar o processo de aprendizagem”. Assim, entendemos que a natureza da experiência afetiva depende da qualidade da mediação que o sujeito vivencia com o objeto, pois

é nessa relação que afloram todas as significações do indivíduo, podendo conduzir o aluno ao fracasso na aprendizagem ou facilitá-la.

A Escola, que, até os meados do século XX, priorizava a estimulação e a aquisição do conhecimento sem se preocupar com o plano afetivo como elemento constitutivo do processo educativo via a conquista do saber, apenas como um exercício cognitivo predominantemente racional. Hoje, e já nas últimas décadas do século XX, a afetividade como elemento presente na cognição humana emerge com muita significação.

A importância dessa abordagem está imbricada na dimensão social do desenvolvimento humano preconizada por Vigotski. Nesse sentido, o professor, parceiro social do aluno, ao mediar em sala de aula o conhecimento, transforma-se e é transformado, “a personalidade torna-se uma personalidade para si próprio, em virtude do fato de que está dentro de si mediante o ato de ter se mostrado aos outros como tal (VYGOTSKY, 2000). É por meio do outro que nos tornamos eu. Podemos inferir que as mediações afetivas presentes no fluxo verbal da passagem do conteúdo ensinado são internalizadas com maior facilidade por envolverem afetivamente o alunado com o conhecimento.

Para Vigotski, o desenvolvimento psicológico tem base biológica - teoria que só ficou conhecida porque foi apresentada pelo seu discípulo e colaborador A.R. Luria - uma vez que Vigotski fundamenta sua teoria na ideia de que as funções psicológicas superiores são construídas ao longo da história social do homem.

Este se distingue dos outros animais pela mediação de instrumentos e símbolos que ele mesmo desenvolve culturalmente. Assim, o seu desenvolvimento psicológico não pode ser compreendido tão somente por bases naturais, do sistema nervoso. Daí Vigotski não aceitar a ideia de funções mentais fixas e imutáveis. Para esse autor, o cérebro trabalha como um sistema aberto, com plasticidade.

[...] cuja estrutura e modos de funcionamento são moldados ao longo da história da espécie e do desenvolvimento individual. Dados as imensas possibilidades de realização humana, essa plasticidade é essencial: o cérebro pode servir a novas funções, criadas na história do homem, sem que sejam necessárias transformações morfológicas no órgão físico (OLIVEIRA 1992, p. 24).

Torna-se evidente nas postulações desse autor a forte ligação entre o funcionamento psicológico humano e a inserção do indivíduo num contexto sociohistórico específico. Essa autora afirma que:

Uma idéia central para compreensão das concepções de Vigotski sobre o desenvolvimento humano como processo sócio-histórico é a idéia de mediação. Enquanto sujeito de conhecimento o homem não tem acesso direto aos objetos, mas um acesso mediado, isto é, feito por meio dos recortes do real operados pelos sistemas simbólicos de que dispõe. O conceito de mediação inclui dois aspectos complementares. Por um lado refere-se ao processo de representação mental: a própria idéia de que o homem é capaz de operar mentalmente sobre o mundo supõe, necessariamente, a existência de algum tipo de conteúdo mental de natureza simbólica, isto é, que representa os objetos, situações e eventos do mundo real no universo psicológico do indivíduo. Essa capacidade de lidar com representações que substituem o real é que possibilita que o ser humano faça relações mentais na ausência dos referentes concretos, imagine coisas jamais vivenciadas, faça planos para um tempo futuro, enfim, transcenda o espaço e o tempo presente, libertando-se dos limites dados pelo mundo fisicamente perceptível e pelas ações motoras abertas [...] por outro lado refere-se ao fato de que os sistemas simbólicos que se interpõem entre sujeitos e objeto de conhecimento têm origem social [...] Ao longo de seu desenvolvimento o indivíduo internaliza formas culturalmente dadas de comportamento, num processo em que atividades externas, funções interpessoais, transformam-se em atividades internas, intrapsicológicas (OLIVEIRA 1992, p. 26-27).

Van Der Veer & Valsiner (1996, p. 386) destacam que Vigotski “tentou mostrar que a criança incorpora instrumentos culturais por meio da linguagem e que, portanto, os processos psicológicos afetivos e cognitivos da criança são determinados, em última instância, por seu ambiente cultural e social”.

A concepção sociohistórica possibilita uma nova leitura das dimensões afetiva e cognitiva no ser humano, pois provoca profundas modificações na psicologia não somente como área de produção científica, bem como dá suporte a outras práticas profissionais.

Afetividade foi tema de estudos por diversos autores, entre eles destacamos Henri Wallon, que em 1925, na França, iniciava sua carreira acadêmica, quando publicou *L'enfant turbulent*.

Wallon criou um modelo de desenvolvimento infantil, o qual dava importância não só ao afetivo, mas também aos aspectos pessoais, cognitivos e motores do desenvolvimento. Em seus estudos, não privilegiou a afetividade em detrimento dos outros aspectos. Para ele, afirma Almeida (1999, p. 12) “estudar a emoção é tão importante quanto a própria inteligência”. Nesse sentido, a ação da escola não se limita ao cumprimento da instrução, mas “principalmente à função de desenvolver a personalidade da criança”, como afirma essa autora.

Com a entrada na escola, a criança inaugura um novo momento em sua vida, uma vez que a mesma ingressa em um novo mundo que não é apenas o familiar. Nele, ganha novos amigos, outras leis e convive em grupo diferente: a escola. Ela sente-se compelida a interagir com o mundo ao seu redor para poder

desenvolver-se e assimilar conhecimentos. Esse momento se constitui ímpar para o professor como mediador do processo, sendo importante conhecer o que é o fenômeno emocional, e não se limitar apenas ao aspecto cognitivo. Saber como esse fenômeno se processa facilita o seu trabalho em sala de aula.

Torna-se evidente que na pré-escola, as emoções são mais frequentes e transparentes, daí a necessidade de o professor apropriar-se dessa compreensão, uma vez que é um período delicado e difícil da criança, pois é quando a mesma se afasta da família para entrar em um ambiente novo. Nessa idade, a criança sente grande necessidade de apego às pessoas. Sendo privada disso, pode também reduzir sua disponibilidade para a atividade de conhecimento.

Nesse caso, se o próprio professor desconhece o que é emoção, como essa funciona e seu efeito no desenvolvimento humano, perde um suporte importante em sua atividade em sala de aula e no processo de formação da personalidade infantil.

Cabe ao professor possibilitar que ocorram as relações afetivas entre alunos/alunos/professor, uma vez que essa é uma função pedagógica. É importante que o mesmo compreenda afetividade como fiel companheira da inteligência.

Wallon (1963) elaborou uma teoria psicogenética, na qual atribuiu como papel básico a emoção. Como pesquisador, seu objetivo era decifrar o homem e desvelar como um recém-nascido, com toda a sua imperícia transforma-se em adulto.

Podemos, então, afirmar que se o orgânico foi a base sobre a qual estabeleceu os princípios que deram origem à sua teoria do desenvolvimento da personalidade, porém o modelo de raciocínio que usou para chegar até ela foi o materialismo dialético como afirma Zazzo (1968), uma vez que Wallon apresenta perfeita compreensão sobre a relação *ser e meio* como uma incessante interação recíproca, e não o orgânico como a origem, isolada, de todos os fenômenos próprios da vida.

Wallon mantinha o ideal marxista, como infere Almeida (1999), e isso o distinguiu dos demais psicólogos da época. Na década de 20, quando iniciou sua carreira acadêmica, a Europa passava por um período de dicotomia na psicologia da criança, notadamente quanto à compreensão dos aspectos cognitivo e afetivo. Wallon, entretanto, com sua teoria, abre novas perspectivas para a psicologia da criança, ao analisá-la por meio de um método que permite compreendê-la em sua totalidade.

[...] o seu método consiste em estudar as condições materiais do desenvolvimento da criança, condições tanto orgânicas como sociais, e em ver como se edifica, através destas condições, um novo plano de realidade que é o psiquismo, a personalidade (ZAZZO,1968, p. 13).

A ênfase de Wallon é, portanto, de enfoque biossocial, desde sua tese de doutoramento. A sua discussão, quanto aos fundamentos da psicologia sob bases materialistas, tem como finalidade superar as divergências da época e revelar a psicologia como uma ciência que concebe em uma mesma unidade o ser e o meio em perpétuas interações. A psicologia é, portanto, para ele, uma ciência da natureza e uma ciência do homem.

Quando Wallon iniciou suas pesquisas genéticas foi para compreender a transformação da criança no adulto, e não com a finalidade de fragmentação, uma vez que sua abordagem mantinha-se sobre uma visão de totalidade.

Valendo-se do método dialético, identificou a relação entre emoção e inteligência e afirmou que “uma não se desenvolve sem a outra, e ambas compõem uma unidade de contrários” (WALLON *apud* ALMEIDA 1999, p. 29).

Afetividade é, sem dúvida, um tema central em sua obra, sendo essa um domínio funcional, a primeira das etapas que a criança percorre. Diz ainda que o nascimento da afetividade antecede a inteligência, uma vez que antes de a criança conhecer as pessoas e descobrir o mundo físico, permanece voltada para si mesma, e o modo de se comunicar não é a palavra, mas os comportamentos que são traduzidos em gestos e expressões.

Esses gestos e expressões são carregados de afetividade, base das mais variadas emoções. Sabemos, contudo, que esses não ficam estagnados, mas evoluem para comportamentos mais complexos de ordem moral. Sem o domínio da palavra, a criança projeta para o mundo social suas sensações por meio de gestos, e aos poucos vai tendo outras conquistas, como é o caso da diferenciação das pessoas e a própria construção do eu.

Wallon (1963) infere que é a afetividade que constroi a relação com a mãe, a qual lhe permite manifestar as sensações, tanto de bem-estar quanto de indisposição. Observa que em cada estágio de maturação, o indivíduo manifesta um quadro de afetividade, e que por meio dessas expressões vai fortalecendo as suas interações sociais. Isso caracteriza a maturação funcional, mas o que torna possível o estágio emocional é o amadurecimento dos centros nervosos, como o Sistema

*opto-estriato*³. A afetividade é construída sob diferentes níveis de relação, seja em virtude das condições maturacionais, seja em virtude das características sociais de cada idade.

Quanto à relação entre afetividade e inteligência no desenvolvimento infantil, afirma Wallon (1963, p. 73) que “a personalidade é constituída por duas funções: a afetividade e a inteligência”. E, nessa ótica Almeida (1999, p. 50) acrescenta: “antes de qualquer separação destas funções, existe uma integração que permite conviver concomitantemente, mesmo quando o período é propício para a preponderância de apenas uma delas”. De todo modo, as mudanças de direção da inteligência que emergem nas diferentes fases do desenvolvimento não são apenas fruto da maturação funcional ao dinamizar novas atividades psíquicas, mas na decisiva vida sociocultural - porta de entrada das trocas afetivas e emocionais.

Afetividade, embora pareça um termo comum, é, todavia, muito amplo que inclui sentimento, paixão e emoção, sendo que esses são distintos entre si. Eles têm formas diferentes de expressões, porém, muito relacionadas. O sentimento se caracteriza por reações pensadas e não instintivas; as emocionais são ocasionais, instantâneas e diretas; as paixões, por sua vez, contam com o raciocínio, existe a noção da realidade externa, por isso, o apaixonado busca transformar em realidade seus desejos. Emoção e sentimentos não se confundem. A emoção é a manifestação de um estado subjetivo com componentes fortemente orgânicos e efêmeros, mais precisamente tônicos. O sentimento é psicológico, revela um estado mais permanente, como distingue Wallon:

Se as teorias intelectualistas da emoção foram possíveis é em razão da preponderância adquirida pelos motivos e imagens intelectuais no domínio dos sentimentos e das paixões. O seu erro foi não terem notado a redução simultânea do aparelho verdadeiramente emocional, de terem confundido emoção e sentimento ou paixão, quando afinal daquela para estes se opera uma transferência funcional que, na criança, depende diretamente da idade. Mas os mais emotivos não se tornam necessariamente os mais sentimentais ou os mais apaixonados, longe disso. Trata-se, com efeito, de tipos diferentes, que mantêm um equilíbrio diferente entre as atividades psíquicas (1994, p. 127).

Podemos afirmar, dessa forma, que a cólera é uma emoção, enquanto o ódio é um sentimento. Afetividade parece estar no entrecruzamento deles ao se materializar nos estados afetivos penosos ou agradáveis.

³ Opto-estriato : Região subcortical localizada no encéfalo, que segundo Wallon é o centro das emoções (ALMEIDA 1999, p. 64).

Na teoria walloniana, não só o meio é o responsável pelas emoções, visto que dessa forma seria desconsiderar determinados comportamentos emocionais em deficientes mentais, resultantes da maturação funcional. Portanto, devemos considerar além do conjunto de circunstâncias que propiciam o desencadeamento de uma emoção, também o caráter evolutivo, ou seja, as necessidades das condições orgânicas, como, por exemplo, a maturação dos centros nervosos responsáveis pela emoção.

Como pensamos, aqui reside o cerne da teoria walloniana, em que explica a totalidade da emoção pela conjunção das influências do meio externo e das disposições orgânicas. Segundo esse autor, a dependência da criança em relação ao adulto, nas questões físicas, ocorre pela imaturidade do córtex cerebral. O bebê, provisoriamente, está inábil para executar algumas tarefas como as de se alimentar sozinho. Infere que os movimentos executados pelo bebê quando excitado, alguns de seus sentidos são reações do labirinto que é o órgão responsável pelo equilíbrio, cuja excitação pode provocar modulações tônicas e viscerais no bebê.

Wallon postula que a origem da afetividade está nessa atividade tônica postural – as emoções. Existe relação entre tônus⁴ e emoção, uma vez que o aparelho muscular recebe e sinaliza as impressões afetivas do bebê, exercendo o papel de veículo de comunicação das emoções. As influências das excitações labirínticas sobre o comportamento do recém-nascido são evidentes, sendo que os reflexos tônicos estão ligados ao prazer, os quais dão prazer ao bebê. Assim, quando o adulto interage com a criança para satisfazer as suas necessidades, é o momento em que se inicia a construção do seu psiquismo.

Esse é um movimento que ocorre simultaneamente com a maturação do Sistema Nervoso, que permite a evolução do aparelho motor e dos órgãos responsáveis pela linguagem e possibilita ao ser humano comunicar as sensações e emoções. Dessa forma, podemos afirmar que emoção é um fato fisiológico, visto que sua base orgânica está ligada ao Sistema Nervoso, porém essa possui também o seu caráter social, que lhe é peculiar, pela sua função de apelo ao outro, que ocorre durante a fase de inaptidão na infância. As emoções, entretanto, são modificadas, à medida que as trocas e interações ocorrem entre as pessoas. As atitudes apenas configuram os estados emotivos, os quais estão impregnados de

⁴ Segundo Wallon (1959, p. 236) o Tônus é aquilo que pode manter os músculos na forma que o movimento lhes deu, se este chega interromper-se. O domínio do do tono não se limita às vísceras, aos aparelhos circulatório digestivo, gênito-urinário; na sua totalidade, estende-se também ao sistema muscular, isso é, aos músculos do esqueleto: àqueles que efetuam os deslocamentos dos membros e do corpo no espaço.

sinais como calor, rubor, contração muscular, tremor etc., para expressar aos outros o estado afetivo.

Na relação com o outro, as atitudes têm a função de representar as emoções. Os gestos de expressões servem para sinalizar ao outro a necessidade de ajuda. Esses evoluem, diferenciam-se lentamente e transformam-se em gestos contínuos, capazes de estabelecer reciprocidade com o outro. Nessa relação, o papel do outro é quem dá sentido às manifestações da criança. A criança precisa do adulto, e é por meio do outro que essa vai formar suas primeiras atitudes. A emoção, portanto, tem base biológica e o meio social, porém é mediada pelo outro.

Para Wallon (*apud* ALMEIDA 1999, p. 72), há três mecanismos de emoção para agir sobre o mundo social, a saber: a contagiosidade, que é a capacidade de contaminar o outro e comunicar-lhe o seu prazer ou desprazer; a plasticidade, que é a capacidade de refletir no corpo os sinais da emoção; a regressividade, que é a capacidade da emoção de fazer regredir as atividades de raciocínio. Para essa autora, o instrumento de trabalho das emoções é o corpo, uma vez que o mesmo tem a propriedade de absorver as formas imprimidas pela emoção, e ao mesmo tempo é o veículo das emoções no meio social.

as emoções são desordens fisiológicas que amotinam as disposições e capacidades dos indivíduos. São capazes de provocar verdadeiros redemoinhos intempestivos internos e externos no ser humano. Provocam distúrbios motores, como é o caso do tremor na boca e nas pernas diante do medo; distúrbios de julgamento, em que a pessoa encolerizada reconhece a sua cólera, mas perde a noção do ato; agitação visceral e glandular, que se caracteriza pela modificação do pulso e da respiração quando encolerizado (ALMEIDA 1999, p. 75).

Enfim, a emoção tem manifestações corporais que a denunciam. Wallon refere que há uma estreita dependência entre emoção e atitude postural. A emoção manifesta-se, basicamente, de três maneiras no corpo: Alegria, Cólera e Medo. Na alegria, está ligada ao prazer pelo toque de carícia que recebe da mãe ou de outra pessoa. Diz Wallon que durante o prazer, o tono exaure-se em espasmos e em manifestações tônicas e glandulares. Exemplifica, com o prazer que o bebê tem na hora do banho, momento em que se movimenta. Ao contrário da tristeza, a qual se caracteriza pela diminuição da atividade e, por conseguinte, um acúmulo de tono. O tono da alegria é escoado pelo movimento.

Outra maneira da emoção manifestar-se é a cólera. Esta também tem sua raiz na sensibilidade orgânica. Apresenta-se no indivíduo por meio de espasmos de

origem visceral e motor. Às vezes, a intensidade é tão grande no indivíduo que chega impedir totalmente a atividade do sujeito. A mesma pode ocorrer nas mais diversas circunstâncias, como, por exemplo, o incômodo provocado por um objeto, carícias excessivas, em uma atividade recreativa ou mesmo da incompatibilidade entre a disposição postural de um indivíduo e sua atividade profissional.

Wallon (2007) demarca dois tipos de cólera: a centrípeta e a projetiva. A centrípeta, em geral na criança e na mulher, a angústia apresentada caracteriza-se em o indivíduo arremessar golpes contra si mesmo. A projetiva difere pelo fato de arremessar, em sentido oposto, os seus golpes. Segundo Wallon, esse tipo é mais socializado que a centrípeta.

O medo é outra maneira de manifestar a emoção. O medo aparece cedo na criança. Essa é a primeira emoção sentida pela criança, em função da precoce sensibilidade labiríntica do bebê. O labirinto é o órgão do equilíbrio. Dessa forma, o medo sobrevém toda vez que ocorre a ameaça no equilíbrio, como assegura Wallon (1994, p. 119).

O medo exerce muitos efeitos sobre a vida do bebê, como se verifica no momento em que é subitamente surpreendido fica imobilizado, ou há suspensão de gritos e gestos ao ser erguido ou abaixado, de maneira súbita. Nesses casos, a criança fica sem controle dos movimentos corporais. O medo pode deixar o indivíduo totalmente incapaz de reagir às excitações e sem apresentar qualquer atitude que lhe permita continuar a sua atividade. Na vida da criança, toda situação nova ou coisas fora do seu habitual são motivos para desencadear o medo. (WALLON, 1995, p. 122).

Ao se reportar ao afeto e inteligência, Wallon diz que são dois aspectos da natureza humana que são ao mesmo tempo antagônicos e complementares. São duas propriedades inseparáveis da atividade humana, uma vez que uma não suprime a outra, por mais intensa que seja a atividade emocional ou de ordem da razão. Ambas se complementam e promovem o desenvolvimento do sujeito. O papel da emoção é dar um colorido especial à vida do indivíduo. Ela, geralmente aparece de surpresa, de forma agradável ou desagradável, conveniente ou inconveniente e o corpo do indivíduo é a matéria prima no qual ela se expressa.

A emoção vive o instante, é imediata e efêmera. Enquanto isso, a inteligência é ponderada, lógica, não imediata e tem a possibilidade de operar por representações e símbolos. Emoção e inteligência é uma parceria que resiste às

explosões emocionais, todavia, quando a emoção se sobrepõe à razão, os efeitos podem ser nocivos à atividade do indivíduo.

Como concorda Wallon, esses sentimentos são antagônicos, mas também são complementares, eles existem concomitantes, e suas conquistas pertencem uma à outra. A emoção oferece possibilidades e cria desafios, sem os quais a inteligência não progrediria. A inteligência é instigada pela emoção a usar todas as suas habilidades e capacidades de lógica do indivíduo. Dessa forma, quando uma se desenvolve, a outra acompanha os seus passos. Os casos em que isso não ocorre "trata-se de um extremismo emotivo ou exacerbação da racionalidade, que provocam uma distorção da personalidade" (ALMEIDA 1999, p. 88).

Diante desse contexto, vemos a importância de considerar a relação entre a emoção e a atividade intelectual em sala de aula, numa perspectiva da relação professor/aluno, uma vez que ainda persiste na escola o desconhecimento quanto à reciprocidade entre afetividade e cognição no processo de desenvolvimento humano e no ensino aprendizagem em sala de aula.

As atividades motoras das crianças, em geral, manifestas em movimentos de agitação, são tidas como perversas às atividades intelectuais, bem como interpretadas como gestos de indisciplina. Segundo Almeida (1999, p. 90), esse movimento é a capacidade que a criança tem de representar suas emoções. Como vemos em Wallon, no caso da alegria da criança, essa desencadeia um estado de excitação motora e isso não pode ser interpretado como desatenção, antes, deve ser visto como indicador do estado emocional da criança.

Conforme apontado por Wallon (2007), a emoção surge nos momentos de completa vulnerabilidade do indivíduo, uma vez que ela é imprevisível. A falta dessa clareza pode interferir na relação professor/aluno, levando o professor a reagir com irritação diante da criança hipertônica. Por serem imprevisíveis e desconhecidas, os indivíduos ao se depararem com reações emocionais dos outros, ficam susceptíveis ao seu contágio e passam a fazer parte de um *circuito perverso*.

Esse *circuito perverso* instala-se (DANTAS, 1992) quando o indivíduo não consegue reagir de forma corticalizada⁵ nos momentos de reações emocionais alheios. O sujeito, dessa forma, torna-se ainda mais vulnerável às reações emotivas e tem a sua percepção comprometida. Fazer parte desse circuito desgasta física e emocionalmente o professor e traz complicações nas atividades pedagógicas.

⁵ Corticalizada: Do Córtex Cerebral. O professor tem capacidade cortical desenvolvida para lidar com o conflito e diversos estados emocionais alheios (ALMEIDA, 1999, p. 91).

Muitos professores, numa tentativa de eliminar os conflitos, reagem de maneira mais forte, e deixam que os alunos percebam, acreditam que dessa maneira resolverão os problemas. Essa, entretanto, é apenas a porta de entrada no circuito perverso. Ao contrário, para Wallon, a imunidade a esse contágio é não tornar-se seu espectador, visto que a emoção, para sobreviver, necessita de espectadores e cúmplices. As crianças, por imaturidade fisiológica apresentam atitudes predominantemente emotivas, porém os professores possuem capacidades corticais desenvolvidas e, portanto, estão aptos a lidar com os diversos estados emocionais, a menos que desconheçam o mecanismo de ação do funcionamento fisiológico e social da emoção.

Sem entrar no pormenor, diremos apenas que a alegria se manifesta quando as excitações provocam uma atividade própria para esgotar gradualmente o tônus que se consome na forma de gesticulação fácil, quer dizer, quando há um exato equilíbrio entre o tônus e os movimentos que se sustentam reciprocamente; as reações da cólera, pelo contrário, aparecem quando os estímulos excedem as possibilidades de liquidação, e a acumulação do tônus, não encontrando exutório ou escoadouro, provoca por assim dizer *in loco* contrações e espasmos. Quanto ao medo, está primitivamente ligado às excitações labirínticas, que se repercutem na sensibilidade proprioceptiva; tem, portanto como causa original as rupturas de equilíbrio, provocadas pelo desaparecimento dos pontos de apoio, e produz-se depois, em modalidades diversas, sempre que circunstâncias insólitas provocam alguma incerteza na atitude a tomar. (WALLON, 1971, p. 62)

Outros aspectos ignorados pelos professores são: a distinção entre sentimento, emoção, ao mesmo tempo em que restringem emoção a seus efeitos no indivíduo. Como já referido anteriormente, a emoção é de ordem fisiológica e precisa da presença do outro para sobreviver, enquanto que o sentimento tem raiz psicológica e pode ser contido dependendo da circunstância.

Quanto às restrições das emoções e seus efeitos, devemos compreender que a emoção vem sempre acompanhada de expressões, porém não deve ser reduzidas a essas, como são os casos do riso, o choro, o grito, e as contrações tônicas. Elas são apenas expressões da emoção. Desse modo, é um pré-requisito ao professor, saber ler as emoções, uma vez que essas ocorrem no ambiente escolar, nas interações entre professor/aluno, sendo que a qualidade das relações humanas, bem como as possibilidades econômicas e os estímulos cognitivos e afetivos, terão grande importância na massa psíquica a qual construirá o sujeito.

É, portanto, a relação afetiva que media a interação dos dois componentes do desenvolvimento humano, o orgânico e o social.

As influências afetivas que rodeiam a criança desde o berço não podem deixar de exercer uma ação determinada na sua evolução mental. Não porque originem completamente as suas maneira de sentir, mas pelo contrário, precisamente porque se dirigem, à medida que vão despertando, aos automatismos que o desenvolvimento espontâneo das estruturas nervosas mantém em potência e, por seu intermédio, às reações íntimas e fundamentais. Assim se mistura o social com o orgânico. (WALLON, 1994, p. 124).

Em suas pesquisas, tanto o social quanto o orgânico têm função peculiar no processo de desenvolvimento. São interdependentes e ligados intimamente no mesmo processo de amadurecimento das habilidades humanas. E como sabemos, é no ambiente social, nas relações com os outros indivíduos e com o produto de seu trabalho, historicamente acumulado na cultura, que o homem constroi sua própria individualidade, desde o início da vida. Assim, o professor assume, na escola, o papel de provedor do desenvolvimento infantil e vale-se dos métodos pedagógicos para conduzir as crianças a tirarem o máximo proveito, tanto dos meios que lhes são oferecidos, quanto dos seus próprios recursos.

É, pois, o ambiente escolar, o local com maiores possibilidades para o desenvolvimento socioafetivo da criança, por ser um ambiente diferente do da família, diversificado, rico em interações tanto com parceiros da mesma idade, quanto com adultos, diante dos quais pode exercer diferentes papéis e posições.

Nesse período, a criança passa por diferentes etapas em seu crescimento, em que o meio social, com toda a sua riqueza de experiências, aprendizagens e exercícios, proporciona, em grande parte, mudanças no desenvolvimento biopsíquico.

Deste modo, os progressos da criança não são uma simples adição de funções. O comportamento de cada idade é um sistema em que cada uma das atividades já possíveis concorre com todas as outras, recebendo do conjunto o seu papel (WALLON, 2007, p.43).

Na concepção desse autor, o ambiente escolar possibilita interações e experiências variadas que são vitais para o desenvolvimento da criança como pessoa. Sua inserção nesse mundo social possibilita ao organismo, em toda a sua plasticidade, elaborar e reestruturar-se como pessoa, uma vez que, definitivamente, passa a relacionar-se com o outro e com a cultura. Nesse sentido, o papel do professor ganha realce, visto que é ele quem vai lidar com a criança, e mediar o processo educativo no qual estão presentes tanto os aspectos intelectuais quanto, os afetivos. Esses são inseparáveis, “fazem parte da mesma realidade: o

desenvolvimento pessoal do indivíduo” como infere Almeida (1999, p. 102), e a sala de aula é um ambiente em que as emoções se expressam de maneira intensa e variada, cabendo ao professor valer-se delas para interagir com os alunos e compreendê-los, e, ao mesmo tempo, concebê-las como facilitadoras do conhecimento.

A escola proporciona à criança a possibilidade de conviver com grupos diferentes, seguir regras, assumir tarefas e, principalmente, reconhecer suas capacidades e respeitar a si própria mediante o outro.

As normas que sua participação no grupo lhe impõe obrigam a criança a regular a regular a sua ação e controlá-la perante o outro como se estivesse diante de um espelho; obrigam-na, em suma, a fazer uma imagem como que exterior a si própria e de acordo com exigências que lhe reduzem a espontaneidade absoluta e a subjetividade infantil (WALLON, 1986 p. 177).

Na perspectiva walloniana, portanto, a criança necessita conviver com pessoas fora do contexto familiar, e a escola torna-se um meio propício para a construção do seu eu, por ser um ambiente que favorece tanto o desenvolvimento social, quanto o da própria personalidade da criança. Nesse sentido, vale ressaltar, novamente, a importância do papel do professor como mediador nesse processo educativo, que implica necessariamente a reciprocidade entre a inteligência e a afetividade, como compreende Dantas (1992) “Ela, (a afetividade) incorpora de fato as construções da inteligência, e, por conseguinte, tende a se racionalizar. As formas adultas de afetividade, por esta razão, podem diferir enormemente das suas formas infantis” (p. 90).

Neste estudo, há vários indicadores nas falas dos sujeitos pesquisados que identificam afetividade como mediadora das ações pedagógicas na relação professor-aluno-conhecimento.

Em uma das entrevistas a professora Elegram disse:

“Em minha prática profissional posso testemunhar que essas atitudes de acolhimento, conversa e simpatia deixam os alunos mais próximos dos professores e do próprio conhecimento”.

Os efeitos são positivos, à medida que o professor se aproxima do aluno, provocando nesse mudanças consideráveis no campo motivacional, em termos de produção de conhecimento e desenvolvimento pessoal.

Essa mudança de atitude ocorre como resultado da interação entre professor-aluno, e lembra Vigotski que entre o aprendizado e o desenvolvimento

encontramos a zona de desenvolvimento proximal, que é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar por meio da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado por meio das soluções de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

Como vemos, a intensificação da relação entre professor-aluno, os aspectos afetivos e emocionais, a dinâmica das manifestações da sala de aula e formas de comunicação devem ser caracterizadas como pressupostos básicos para o processo da construção do conhecimento e da aprendizagem e, ainda, da condição organizativa do trabalho do professor.

Um professor atuante, no sentido de se planejar e buscar alternativas de melhorias em seu modo de ensinar, implica a mudança de comportamento do aluno, bem como na relação do aluno com o seu objeto de conhecimento em questão. Percebemos estar presente o elemento que estabelece o elo entre internalizado intramentalmente, o qual é buscado tanto pelo professor quanto pelo aluno. A esse respeito a mesma professora referiu:

“Percebo que os alunos se sentem bem quando são valorizados. As crianças em sala de aula reagem de maneira calorosa comigo devido a atenção que dou a elas. Sinto o quanto é importante, não apenas conhecer o que é afetividade, mas principalmente acolher, receber, ouvir, conversar e tratar bem os alunos”.

Rodrigo, 11 anos de idade aluno da professora Elecram, retrucou:

“Minha professora é muito atenciosa e conversa muito comigo [...] a gente gosta disso e acaba gostando de estudar e ficar mais tempo na escola”.

Com base nas verbalizações dos sujeitos, vemos como a aprendizagem tem um caráter eminentemente social, mediada por elementos culturais. Dessa forma, o professor precisa fixar-se não somente no que vai ensinar, mas pensar também em como ensinar.

Na complexidade das relações que ocorrem na escola, a diversidade de fatores presentes, como crianças que aprendem, outras que faltam à aula; professores que perdem paciência, riem, explicam, passam tarefas, contam história. Enfim, todas essas atividades humanas são práticas culturais que acontecem na escola.

Nesse processo de busca de compreensão para entender o saber fazer da professora Elecram, podemos inferir que certamente o modo como ela lida com a complexidade da prática articula com seus alunos, parceiros sociais, os sentidos e

saberes que eles trazem para sala de aula e, levando-os em conta, participando ativamente dos seus processos de conhecimento e de desenvolvimento. A professora ensina, dialoga, faz junto com os alunos, numa relação de ensino compartilhado. Nesse sentido, podemos inferir que sua prática faz com que o aluno goste de estar na sala de aula compartilhando ideias, crenças, princípios éticos que são, por assim dizer, os conteúdos veiculados em momento de Ensino Religioso na sala de aula.

A abordagem sociohistórica sugere que a relação entre o sujeito e o objeto é marcada por aspectos cognitivos e afetivos. O sucesso, portanto, da aprendizagem dependerá, em grande parte, da qualidade da mediação, pois o processo ensino-aprendizagem não está restrito à dimensão cognitiva, mas a afetividade também faz parte do processo.

Segundo Leite (2006), as relações de mediação feitas pelo professor, durante as atividades pedagógicas, devem ser sempre por sentimentos de acolhimento, simpatia, respeito e apreciação, além de compreensão, aceitação e valorização do outro; tais sentimentos não só marcam a relação do aluno com o objeto de conhecimento, como também afetam a sua autoimagem, favorecendo a autonomia e fortalecendo a confiança em suas capacidades e decisões.

A qualidade dessa relação deve ser intensa para que proporcione diversificadas experiências de aprendizagem e crescimento pessoal.

Os relatos dos sujeitos mostram que as ações do professor têm papel predominante na significação para o aluno, pois esse aprende e torna-se motivado aos estudos e à mudança de comportamento. O aluno vale-se da presença e da qualidade humana do professor para dar qualidade à sua própria existência. A esse respeito afirma Leite (2004, p. 171): “podemos afirmar que a qualidade da mediação que ocorre em sala de aula, incluindo todas as decisões de ensino assumidos pelo professor, influencia sobremaneira a relação afetiva que se estabelece entre sujeito-objeto.”

A mediação não é algo que acontece de forma estática, pois essa é dinâmica, de modo que mudando-se a maneira da relação, podemos estabelecer uma nova relação com o objeto de conhecimento, fato que irá favorecer o processo de aprendizagem.

4 PERCURSO DA PESQUISA: UM RECORTE AFETIVO DA MEDIAÇÃO EM SALA DE AULA

*Não tenho um caminho novo;
O que trago de novo é o jeito de caminhar.*

(Thiago de Melo)

De posse dos registros das entrevistas, fizemos recortes com categorias que dizem respeito à significação que os entrevistados (professora e alunos) deram às relações interpessoais entre atores sociais da sala de aula, no que concerne às trocas afetivas com os vínculos mediadores da professora, deflagradores de sentidos e significados nos alunos nos momentos em que os fluxos verbais atravessaram as operações do conhecimento. No exame desses dados foram emergindo as categorias, como aponta a análise de conteúdo.

4.1 ANÁLISE DE CONTEÚDO

Procedemos à transcrição literal das gravações e anotações das entrevistas e, em seguida, realizamos a análise de conteúdo com base nas proposições de Bardin (1977). Esse processo apresenta e descreve as principais categorias que emergiram das entrevistas. O objetivo dessa análise é o de levantar categorias extraídas das falas e significações presentes no diálogo das entrevistas do conjunto do que foi tematizado durante as entrevistas. É pertinente ressaltar que emergiram, dessas falas, três categorias das entrevistas, sendo uma relacionada à professora e duas aos alunos, como podemos ver a seguir:

Categoria emergente da docência:

- Categoria I Potencialidade afetiva da mediação docente.

Categorias emergentes dos discentes.

- Categoria II – *A Concepção de Afetividade,*
- Categoria III, *Mediação Afetiva.*

Para melhor visualização da análise dos resultados da pesquisa, iniciaremos pelas categorias emergentes dos dados da entrevista com a professora que neste estudo será chamada pelo nome de Elecram.

- **Categoria I: Potencialidade afetiva da mediação docente.**

Dentre os modos de atuações docentes relatados pela professora, ao organizar a aula e, também, ao potencializar o fluxo verbal das interações de sala de aula, os fragmentos de fala da professora apontam a afetividade como potenciadora das mediações do trabalho docente, não só porque estabelecem vínculos afetivos que motivam a construção do conhecimento, como por evidenciarem trocas compartilhadas deflagradoras do processo de significação do aluno para chegarem à internalização dos conteúdos ensinados. É o que mostra a fala abaixo.

Elecram: *“Afetividade é uma ferramenta indispensável ao trabalho docente. Em minha prática profissional tenho vivenciado o quanto é importante valorizar as emoções e os sentimentos das pessoas [...] os sentimentos são variados, vai da alegria a raiva, inclusive os meus também enquadrado aí, mas procuro compreender que somos diferentes. Quando nos aproximamos afetivamente das pessoas elas reagem mais favoravelmente, e no caso do aluno ele aprende mais”.*

O fragmento de fala da professora nos permite inferir que afetividade é importante instrumento de mediação, pois deixa professor e aluno numa relação de cumplicidade e confiança. Esses são elementos positivos para mediar as interações das relações sujeito/objeto presentes no jogo dialógico das trocas sociais de sala de aula.

Com base no relato, percebemos o quanto a relação e a influência do professor em experiências concretas com os alunos em sala de aula podem fazer emergir “sentimentos variados”, que implica cumplicidade do professor que se materializa nas práticas pedagógicas em possíveis progressos na aprendizagem do conteúdo.

Segundo Tassoni (2005), o comportamento do professor, em sala de aula, por meio de suas intenções, crenças, seus valores, sentimentos e desejos, afeta cada aluno. Dessa forma, podemos afirmar que a afetividade se constitui uma ferramenta mediadora no processo ensino-aprendizagem. Nesse sentido, acrescenta a professora:

Elecram: *Percebo que as pessoas se sentem bem quando são valorizadas. As crianças reagem de maneira calorosa comigo, devido ao tratamento que dou a elas.*

Sinto o quanto é importante não apenas conhecer o que é afetividade, mas principalmente acolher, receber, ouvir e tratar bem os alunos. Isso deixa o ambiente da sala de aula mais favorável ao ensino.

O relato mostra que o olhar com afeto do professor para o aluno é indispensável para a construção e o sucesso da aprendizagem. Nesse sentido, há a necessidade de o professor procurar dar crédito às opiniões dos alunos, valorizar as sugestões, observar, acompanhar seu desenvolvimento e demonstrar acessibilidade, disponibilizando mútuas conversas. Nesse contexto, as relações afetivas se evidenciam pela interação entre professor-aluno, numa relação de pessoa para pessoa, quando atitudes e gestos se articulam com o tom harmonioso do fluxo verbal da passagem do conteúdo. Recorrentemente a aprendizagem se estabelece porque o que internalizamos são as nossas significações.

O dizer da professora, *“sinto o quanto é importante não apenas conhecer o que é afetividade, mas principalmente acolher, receber, ouvir e tratar bem os alunos”*, incorpora a história cultural do aluno, ou seja, sua situação emocional e marcas sociais por ele vividas porque a interpretação, o sentido dado pelo aluno, depende das experiências afetivas vividas por ele. *“Acolher, ouvir e tratar bem”* não se situam só no fluxo verbal, mas no gesto, na atitude que está subjacente ao dizer, ficam presentificados no jogo das relações e, são internalizados juntamente com o conteúdo ensinado.

Para Vigotski (1998), a consciência é construída nas relações sociais. É nas relações com o outro, pela sua mediação, que nos apropriamos de características que passam a ser marcas próprias individuais. Então, se o modo de atuar docente se posta pelo viés afetivo, esse valor também influenciará o aluno que terá impacto na sua formação como pessoa. É o que diz a professora nos diálogo da entrevista.

Elegram: *As crianças que recebem carinho são mais receptíveis e demonstram comportamentos mais sociáveis, além de desempenho escolar mais produtivo [...] percebo que afetividade dá suporte emocional e o aluno sente-se mais seguro e confiante na busca do conhecimento.*

Como podemos observar no dizer do sujeito, as emoções têm um caráter comunicativo percebido nas relações e são importantes nas nossas configurações, pois estão presentes em nossas motivações que irão construir características próprias que nos individualizam.

Partilhamos da idéia dos que defendem que afetividade favorece a auto-aceitação e dá motivação ao aluno para buscar e construir conhecimento. Wallon (2007) concebe a criança como um ser geneticamente social, que nasce num meio envolvente, do qual depende inteiramente para a satisfação de seus desconfortos e necessidades alimentares e de posturas.

A nosso ver, as ações do professor têm papel predominante na significação do aluno, pois esse aprende e torna-se motivado aos estudos e há mudança de comportamento no fazer algo e no sentir o outro. O aluno vale-se da presença e da qualidade humana do professor para dar potência à sua existência. A esse respeito afirma Leite (2004, p. 171) que “a qualidade da mediação que ocorre em sala de aula, incluindo todas as decisões de ensino assumido pelo professor, influenciam sobremaneira na relação afetiva que se estabelece entre sujeito-sujeito”.

A mediação não é algo que acontece de forma estática, pois essa é dinâmica, de modo que se mudando a maneira da relação, é possível estabelecer uma nova relação com o objeto de conhecimento, fato que irá favorecer o processo de aprendizagem. Dessa forma, o conhecimento alcançado pelos alunos, segundo a fala da professora, não são meros resultados do esforço intelectual ou cognitivo, mas também das marcas profundas da objetividade desenvolvida na aproximação e trocas com os alunos. Assim, a própria constituição do sujeito e a construção do seu conhecimento, quando são mediadas por ações de afeto, não só aproximam as trocas, mas, ao estabelecerem a internalização do assunto estudado, evocam um pensamento verbal também com base afetiva.

O pensamento propriamente dito é gerado pela motivação, isto é, por nossos desejos e necessidades, nossos interesses e emoções. Por trás de cada pensamento há uma tendência afetivo-volitiva, que traz em si a resposta última do ‘por que’ de nossa análise do pensamento. Uma compreensão plena e verdadeira do pensamento de outrem só é possível quando entendemos sua base afetivo-volitiva. (VIGOTSKI, 1987, p. 129)

Para esse autor, o afeto está presente nas cognições que são prenes de afeto. Não há pensamento sem afeto e “na nossa fala há sempre um pensamento oculto, o subtexto” (Ibidem, 1987, p. 129). É que para significarmos o dizer do outro “também é preciso que conheçamos a sua motivação” (Ibidem, 1987, p.130). Os motivos a nosso ver, estão na base das motivações humanas para agir e fazer algo com interesse e prazer. É o que mostra o fragmento de fala a seguir:

Elegram: *Vejo com alegria e motivação a maneira como os alunos reagem em sala de aula, bem favoráveis ao ensino. Sei que quanto mais eu me aproximo deles para ouvir os seus problemas, mais eles demonstram interesse pelos estudos. Aprendi que os alunos têm sentimentos que são reais e verdadeiros e precisam ser valorizados.*

A fala da professora nos permite inferir que tudo o que se faz em sala de aula influencia diretamente o processo ensino-aprendizagem, uma vez que afeta individualmente cada aluno. O subentendido, o presumido não é eximido da rede de relações, o outro capta para si no processo de significação.

Na entrevista realizada com a professora, fica evidenciada a intencionalidade de uma atuação docente em cuidar para que as interações com o aluno sejam motivadoras e deflagradoras de sentimentos agradáveis de prazer, alegria e bem estar, por entender que todas as ações humanas de proximidade com o outro são fundamentais para determinar a natureza da relação do aluno com o objeto do conhecimento.

Sabemos que o compromisso da escola é com a transmissão e produção do conhecimento, porém não é um processo que ocorre de maneira isolada sem os aspectos mediadores da afetividade. O papel da afetividade, a nosso ver, é a subjetividade humana, e a educação escolarizada também tem o compromisso de formar o aluno como pessoa. A constituição do aluno como sujeito tem na sua base o desenvolvimento do psiquismo que se dá na e pela emersão na cultura e nas relações sociais. Em um processo de formação do caráter e da personalidade que o distingue do outro.

As relações afetivas se evidenciam, pois a transmissão do conhecimento implica, necessariamente, uma interação entre pessoas. Portanto, na relação professor–aluno, uma relação de pessoa para pessoa, o afeto está presente (ALMEIDA, 1999, p. 107).

Nesse processo, as interações e as várias formas de expressões manifestadas pelo professor, tais como o toque, a conversa, a atenção, o modo como escuta os problemas e dificuldades dos alunos, constituem-se ferramentas mediadoras entre professor-aluno, para a aquisição do conhecimento.

Afetividade, portanto, está presente em todas as decisões que o professor assume em sala de aula e interfere diretamente na relação entre alunos e os conteúdos ensinados. Nesse sentido, podemos avaliar a qualidade da mediação

desenvolvida pelo professor, como é possível identificar nos relatos das entrevistas que estávamos analisando.

Passaremos a discutir e analisar os resultados das entrevistas com os alunos que, neste estudo, recebem o nome fictício de Luiza, 11 anos, evangélica, filha única de pais separados, mora com a mãe e avó, reside em um bairro bem distante do local onde situa-se a escola; Rodrigo, 11 anos, de religião católica, não praticante, mora com os pais e seu irmão de 18 anos, residente às proximidades da escola; Lú, 13 anos, católica, reside com os pais e mais 2 irmãs, às proximidades da escola; Biel, 11 anos, sexo masculino, filho único e mora apenas com sua mãe em bairro distante da escola, é católico; Arthur, 11 anos, mora com seus pais e seus 2 irmãos de 14 e 16 anos em casa próxima à escola, prefere não praticar nenhuma religião; Mateus, 12 anos, de família evangélica, residente às proximidades da escola, filho único e mora com os pais; Marcos, 11 anos, de família evangélica, mora com os pais e mais 2 irmãos menores; Lucas, 13 anos, filho de pais católicos praticantes e mora com mais 2 irmãos, residente à rua da escola; Marta, 14 anos, mora com os pais e 2 irmãos católicos à rua da escola; Madalena, 14 anos, filha única de pais espíritas, residente no bairro da escola com seus pais.

Das entrevistas desses sujeitos emergiram duas categorias, objeto de análise a seguir:

- Categoria II – *A Concepção de Afetividade*,
- Categoria III, *Mediação Afetiva*.

Categoria II: Concepção de Afetividade.

Essa categoria refere-se à compreensão dos alunos sobre afetividade. É a forma como os alunos concebem a idéia desse termo. Nas respostas apresentadas houve o predomínio de uma concepção positiva, acolhedora e de ações humanas, como fenômeno que favorece a interação social, a motivação, e a relação de troca. Aparece como um fenômeno facilitador para compreender os indivíduos em sua subjetividade. É, pois, um conjunto de expressões de afeto, sentimento e emoção.

Madalena: *Afetividade é ser afável com as pessoas, é tratar com respeito àquelas pessoas que estão no nosso convívio [...] quando surgem os problemas, as pessoas têm uma maneira diferente de lidar com eles.*

Luiza: Afetividade é ficar perto de alguém, conversar e gosta dela. É se aproximar das pessoas com carinho e tratar bem as pessoas que a gente gosta.

Arthur: Afetividade tem a ver com amizade verdadeira, porque os amigos verdadeiros confiam na gente e dizem quando estamos errados, sem deixar de gostar da gente.

Biel: Afetividade é saber aceitar as pessoas [...] as pessoas dizem que é ser dado com os outros e saber tratar bem aqueles que estão perto da gente.

Mateus: [...] é uma pessoa que se dá bem com todos [...] não importa se conhecemos ou não as pessoas, o que importa é que a pessoa seja educada para compreender como as pessoas são.

Lú: Afetividade é conversar com todos e tratar bem os amigos e colegas [...] afetividade é se dar bem com as pessoas e viver em paz com todos.

Marcos: Afetividade é a manifestação de amor entre as pessoas. Quando há amor as pessoas brigam, mas se entendem.

Lucas: É uma relação de amizade [...] as pessoas se dão bem porque conversam e se valorizam como pessoa.

Rodrigo: [...] é ser uma pessoa boa, que trata bem os outros. É importante porque assim as pessoas podem se entender melhor.

A nosso ver, as falas dos sujeitos possibilitam inferir que afetividade é um conjunto das expressões de afeto, sentimento e emoção inerentes à natureza humana que, segundo Pino (2005), são as relações sociais, com efeito, as que marcam a vida humana, conferindo ao conjunto da realidade que forma seu contexto (coisas, lugares, situações, etc.) um sentido afetivo. Nesse sentido, Dantas (1992, p.85) afirma que “é a atividade emocional que realiza a transição entre o estado orgânico do ser e sua etapa cognitiva, racional, que só pode ser atingida por meio da mediação cultural, isto é, social”.

Para Sawaia (2003), a concepção de Vigotski de emoção e afetividade é construída pela mediação da cultura e da vivência social:

a emoção e o sentimento não são entidades absolutas ou lógicas do nosso psiquismo, mas significados radicados no viver cotidiano, isto é, modos de sentir e significar a experiência vivida que afeta nosso sistema psicológico que são expressos e mediados por modos socialmente construídos de manifestação e significação das emoções. (p. 13).

Essa autora nos lembra nessa citação que, para Vigotski, a emoção não pode ser estudada isoladamente, mas na relação com outras funções psíquicas desenvolvidas na relação mediada pela cultura e sociohistoricamente.

Segundo Vigotski (*apud* LANE 1995, p. 123) “o desenvolvimento histórico dos afetos ou das emoções consiste fundamentalmente em que se alternam as conexões iniciais em que se produzem e surge uma nova ordem e novas conexões”.

Com base no que diz Vigotski, as conexões com o afeto e as emoções estão em constante dinâmica e renovam-se a cada conexão, isso implica que as contribuições teóricas sobre afeto, defendidas por Vigotski e Wallon são indispensáveis à atividade de ensinar, por entender que o processo ensino-aprendizagem, como refere Leite (2006), são movidos pelo desejo e pela paixão e que, portanto, é possível identificar e prever condições afetivas favoráveis que facilitam a aprender.

A importância das emoções e dos sentimentos como mediação entre o ensino e a aprendizagem é observada nas categorias analisadas, tanto na emergência das falas dos sujeitos, quanto da professora sendo um elo significativo na relação professor/aluno/conhecimento.

É nessa ótica que o papel da afetividade na constituição da subjetividade humana é observada na relação de proximidade da organização grupal do caso estudado: percebemos que no modo de operar o conhecimento, tanto dos alunos (Luiza, Rodrigo, Biel, Arthur, Mateus, Marcos, Lucas, Lú, Marta, Madalena) quanto na mediação de Elecram, as interações estão impregnadas de uma relação afetivo-emocional que dirige formal e informalmente o clima das relações entre os membros do Estudo de Caso selecionados para esta investigação.

Complementando essa nossa argumentação, podemos dizer que a organização das trocas afetivas nos elementos componentes deste estudo de caso está entrelaçada à passagem do conteúdo ensinado e ao processo de internalização, ocasião em que o aluno intramentalmente faz a sua significação, juntando/articulando o assunto ensinado às atitudes, gestos, tom de voz e à qualidade afetiva das relações interpessoais presentes no fluxo verbal da sala de aula. Como podemos observar, emoções e sentimentos, duas categorias que formam a afetividade humana, estão presentes nas nossas ações, na consciência e na personalidade do indivíduo e são comunicadas ao outro, principalmente, pela linguagem, pelo gesto e expressões corporais dos ritos desmobilizantes que compõem o envolvimento emocional.

Vemos que ainda há alguma dificuldade em pontuar a dimensão afetiva na constituição do sujeito e na construção do conhecimento, tanto no que se refere à conceituação, como também quanto à metodologia de pesquisa e de análise, entretanto, destacamos a discussão dessa temática, nas pesquisas de autores contemporâneos como Pinheiro, (1995); Almeida, (1997); Pereira, (1998); Tassoni, (2000); Negro, (2001).

Quanto à conceituação, é comum conceber a emoção como sinônimo de afetividade, porém, em grande parte da literatura o termo emoção está relacionado ao componente biológico do comportamento humano, identificado como uma agitação ou reação de ordem física. A afetividade aparece como relacionada às vivências dos indivíduos e às formas variadas de expressões mais complexas do ser humano. A emoção tem raízes biológicas, mas é essencial à constituição da subjetividade, como argumenta Rodrigo “é ser uma pessoa [...] que trata bem os outros, porque assim as pessoas podem se entender melhor”.

Como percebemos, há uma clara necessidade em estabelecer distinção entre os fenômenos psicológicos – afetividade e emoção – fato que se tornou alvo das investigações de Engelmann (1978) quanto aos estados subjetivos, cuja intenção era corrigir o caráter vago e a inadequação de usos dos termos. Engelmann faz uma revisão terminológica profunda a respeito das variações semânticas das palavras e conceitos relacionados com as emoções, sentimentos, os estados de ânimo, a paixão, o afeto, e os estados afetivos, em diversos idiomas.

Afirma que “os primeiros vocábulos a serem usados em obras teóricas referentes aos fenômenos em questão são precursores da palavra paixão” (ENGELMANN, 1978, p. 23). Para esse autor, todos os vocábulos empregados estavam ligados a uma significação de sofrimento, dor, infelicidade, desgraça que, ao longo do tempo, foram sofrendo sucessivas transformações semânticas. Segundo Leite (2006), o caráter negativo do termo foi aos poucos sendo destituído, e agregados ao seu significado, não só os estados de medo, cólera, e vergonha, mas também amor e calma.

Na categoria concepção de afetividade, Luiza afirma que “afetividade é ficar perto de alguém, conversar e gostar dela”, e se aproximar das pessoas com carinho [...]”. Nesse fragmento de fala emergem as funções e expressões de afetividade, que estão presentes, como “ficar perto”, “conversar”, “gostar dela”, “aproximar das pessoas com carinho”, revelando o papel de comunicar ao outro nossos afetos.

Por outro lado, quando Madalena atribui à afetividade “[...] a ser afável com as pessoas, é tratar com respeito àquelas pessoas que estão no nosso convívio [...], quando surgem os problemas, as pessoas têm uma maneira diferente de lidar com elas”, diz bem da importância do vínculo afetivo estabelecido entre as pessoas, o que caracteriza a integração afetiva na consciência e em essência da subjetividade.

Para Wallon (1968), existe uma distinção entre emoção e afetividade. Wallon considera que as emoções são manifestações de estados subjetivos, mas que se materializam por meios orgânicos, como as contrações musculares ou viscerais, que, em geral, ocorrem no momento da fome ou de algum desconforto que a criança enfrenta.

Além disso, a afetividade, segundo esse autor, engloba outras manifestações, tanto de ordem psicológica – os sentimentos - como de ordem biológica - as emoções. Infere que a afetividade tem função, nos primeiros meses de vida da criança, de se comunicar, por meio dos impulsos, com o mundo que a rodeia. É, portanto, por meio da afetividade que o indivíduo acessa o mundo simbólico, que dá origem à atividade cognitiva e possibilita o seu avanço. Esse movimento de acesso ocorre de modo sensível e reflexivo e envolve o sentir, o pensar, o sonhar e o imaginar.

É a atividade emocional que:

realiza a transição entre o estado orgânico do ser e a sua etapa cognitiva, racional, que só pode ser atingida por meio da mediação cultural, isto é, social. A consciência afetiva é a forma pela qual o psiquismo emerge da vida orgânica: corresponde à sua primeira manifestação. Pelo vínculo imediato que se instaura com o ambiente social, ela garante o acesso ao universo simbólico da cultura, elaborado e acumulado pelos homens ao longo de sua história. Dessa forma é ela que permitirá a tomada de posse dos instrumentos com os quais trabalha a atividade cognitiva. Nesse sentido, ela lhe dá origem (DANTAS, 1992, p. 85-86).

Para Wallon, a criança, em cada estágio do seu desenvolvimento estabelece um tipo de interação com o mundo que a cerca, e nesses estágios os aspectos afetivos e cognitivos estão em constante interação, e nesse movimento, as conquistas de um favorecem as conquistas do outro.

Vigotski afirma existir uma íntima relação entre cognição e afeto. Compreende que as manifestações iniciais das emoções têm base biológica, mas é por meio das interações sociais, ao lado das outras funções psicológicas, que essas emoções se materializam e ganham significado na atividade humana.

A emoção perde, portanto, o caráter instintivo e cede lugar a um estado mais complexo, em que a atuação do ser humano se torna mais consciente e autodeterminada. Como afirma Vigotski “a atividade humana é explicada com referência a influências sociais e culturais pela reconstituição de seu desenvolvimento histórico na filogenia e na ontogenia” (*apud* VAN DER VEER & VALSINER, 1996, p. 386).

Como podemos ver, Vigotski aponta para a necessidade de se submeter a uma análise histórico cultural os argumentos mecanicistas e biológicos sobre as emoções. Esse autor “tentou mostrar que a criança incorpora instrumentos culturais por meio da linguagem e que, portanto, os processos psicológicos afetivos e cognitivos da criança são determinados, em última instância, por seu ambiente cultural e social” (*ibidem*, 1996, p. 386). Como pensamos, não é possível conceituar as emoções considerando apenas os aspectos biológicos que essa envolve, mas levar em conta o ambiente sociocultural em que o indivíduo vive.

As reflexões de Vigotski, Wallon e autores contemporâneos aqui referidos, nos permitem destacar a compreensão e a importância da afetividade para os discentes no processo de construção do conhecimento, na relação com o professor em sala de aula.

Categoria III: Mediação Afetiva

Essa categoria emergiu das falas dos entrevistados. A nosso ver, as mediações consistem em ações humanas e procedimentos pedagógicos na relação professor/aluno/conhecimento, para comunicar e estabelecer relações com o outro. A afetividade media as relações de sala de aula por meio de vínculos acolhedores materializados na atenção, conversa e comunicação aberta. E tem a força de tornar uma relação mais agradável e participativa. Parece ser um elo de aproximação das relações entre os humanos. No caso específico de sala de aula, os relatos mostram que o professor que conversa, dá atenção, manifesta atitudes carregadas de afetividade.

Mateus: *“Minha professora parece a mãe da gente, porque às vezes briga, mas ela sempre conversa”. Ela ajuda todos os alunos, mesmo quando dá bronca, mas ela está sempre conversando com todos [...] ela sabe ser carinhosa na hora certa e impor limites quando necessário [...] isso é muito legal porque a gente se sente motivado. A gente fica empolgado porque ela cobra da gente os resultados nos*

estudos. Ela cobra muito. Isso é muito legal porque no final do ano a gente passa direto e aprende mais.

Marcos: *a professora é muito perto da turma, e isso eu acho que é a maneira que ela tem de se comunicar e se relacionar com os alunos. Ela é muito importante para todos nós, e é por isso que gostamos dela, porque ela tem tempo para conversar e nos compreender. Existe uma sintonia entre nós.*

Lucas: *a professora é uma pessoa que sabe se relacionar de maneira amiga, com as pessoas. Todos gostam dela porque ela trata bem os alunos e gosta de estar no meio da gente. Quando ela chega, fala com todo mundo, não só com os alunos, mas todos na escola [...] quando a gente é bem tratada num local, a gente se sente bem e faz as coisas direitinhas. Na escola também é assim, por isso eu gosto da minha escola e eu gosto também de estudar.*

Rodrigo: *Afetividade facilita o entendimento entre as pessoas [...] eu fiquei mais animado na escola, desde que a professora assumiu a nossa turma. Pôxa, se ela incentiva e trata bem, a gente gosta disso e acaba gostando de estudar. Eu me sinto assim. Ela já me incentivou muito. Eu acho que esse interesse mostra que ela sabe ser afetiva*

Arthur: *Afetividade facilita as relações de amizade [...] os amigos confiam na gente e dizem quando estamos errados.*

Luiza: *Afetividade facilita a aproximação entre as pessoas [...] crianças agressivas podem melhorar se forem compreendidas [...] eu acho que ela já ajudou muita gente aqui. Tenho colegas que depois das aulas de religião mudaram muito. Eu gosto muito da minha escola e adoro vir para as aulas. A gente fica muito interessada em estudar porque tem alguém que liga pra gente. Teve um dia que eu não queria vir pra aula, eu estava com preguiça, mas aí lembrei que tinha aula de religião e eu vim. Eu gosto muito da professora, e eu sei que ela não quer que a gente fique em casa sem estudar. Quando a gente não vem pra escola, fica na rua ou na TV. Aí, o que a gente aprende? A professora já conhece até os meus pais e de muitos dos meus colegas. Ela é muito interessada por nós. Muitos colegas não gostavam de estudar, mas agora melhoraram muito. Eu acho que a professora já ajudou muito, porque eu gosto muito da minha escola.*

LU: *Afetividade possibilita que as pessoas se entendam por meio do diálogo [...] facilita que as pessoas vivam em paz e se entendam.*

Madalena: *Existe o respeito entre as pessoas porque elas são afetivas umas com as outras [...] na hora dos problemas podem se entender porque há respeito.*

Biel: *As relações entre as pessoas acontecem porque se respeitam [...] elas se relacionam bem, ainda que haja alguma diferença porque elas se gostam [...] os professores que não são afetuosos, em geral a agente não se interessa pelas aulas deles [...] eu acho que o professor que se aproxima do aluno, esse favorece ao aprendizado do aluno.*

Marta: *Eu gosto de ser bem tratada assim. As pessoas gostam de carinho, e elas se sentem melhor quando são bem tratadas. Se eu estudasse com uma professora que não me tratasse bem eu acho que não gostaria dela e nem da disciplina dela. Por isso, eu acho que isso influencia muito o aluno a gostar de estudar.*

Pensamos que a intensificação das relações sociais de sala de aula é permeada por elos mediadores, entre eles, a linguagem do afeto e da emoção, fazendo da dinâmica das manifestações das trocas e de outras formas de comunicação pressuposto básico do processo da construção do conhecimento e da aprendizagem, e ainda, da condição organizativa do trabalho do professor.

As relações mediadoras são deflagradoras de índices motivacionais relevantes para o estabelecimento de ações de desenvolvimento pessoal porque facilitam a aprendizagem. Para Vigotski (1987), quanto mais o sujeito aprende mais se desenvolve. Percebemos nesse fragmento de fala do autor, algo como motivação e afetividade na base desse processo, caracterizando engajamento para aprender e, concomitantemente, a deflagração do desenvolvimento. Nesse sentido, Colombo diz que:

podemos perceber, no cotidiano de sala de aula, que as dimensões afetivas presente na relação professor-aluno são de fundamental importância para o sucesso da criança no processo ensino-aprendizagem, para construção do conhecimento, e nesse caso, para a aquisição da linguagem escrita. (*apud* LEITE 2006, p. 175).

Afetividade na escola e, particularmente em sala de aula, é a referência constante na fala dos sujeitos, sendo essa traduzida por expressões posturais e linguagem oral. Essa alusão à afetividade nos leva a considerar sentimentos, emoções e afetos como *locus* de ações mediadoras que favorecem o aprender/ensinar.

Olhar e se aproximar do aluno é indispensável para estabelecer elos e partilhar a construção do conhecimento e obter sucesso da aprendizagem. Daí a necessidade de o professor procurar dar crédito às opiniões dos alunos, valorizar as sugestões, observar, acompanhar seu desenvolvimento e demonstrar acessibilidade, disponibilizando mútuas conversas. Podemos, dessa forma, dizer que as relações afetivas se evidenciam pela interação entre professor-aluno, numa relação de pessoa para pessoa.

Afetividade, portanto, no ambiente escolar, contribui para o processo ensino-aprendizagem, considerando que o professor não apenas transmite conhecimentos, mas também ouve os alunos e ainda estabelece uma relação de troca.

Nessa relação, o professor manifesta carinho, aproxima-se do aluno, sabe ouvi-lo, valoriza, acredita nele e dá abertura para que esse possa se expressar.

Analisando as falas dos sujeitos, como do Biel:

“Os professores que não são afetuosos, em geral a gente não se interessa pelas aulas deles [...] eu acho que o professor que se aproxima do aluno, esse favorece ao aprendizado do aluno” ;

e do Lucas:

“Quando a gente é bem tratada num local, a gente se sente bem e faz as coisas direitinhas. Na escola também é assim, por isso eu gosto da minha escola e eu gosto também de estudar”, podemos nos reportar ao pensamento de Wallon. Esse autor não separou o aspecto cognitivo do afetivo. Seus trabalhos dedicam grande abertura às emoções como constituição intermediária entre corpo, sua fisiologia, seus reflexos e as condutas psíquicas de adaptação. Como observa Wallon (2007), a afetividade tem papel fundamental no processo ensino-aprendizagem, pois permeia a relação entre a criança e o outro, servindo de ponte para o mundo simbólico, originando a atividade cognitiva e possibilitando o seu avanço. Nesse sentido, a criança acessa o mundo simbólico por meio das manifestações afetivas que permeiam a mediação que se estabelece entre ela e os adultos que a rodeiam.

Com base nos relatos dos sujeitos, vemos como a aprendizagem tem um caráter eminentemente social, mediada por elementos culturais, o que nos permite dizer que o professor precisa fixar-se não somente no que vai ensinar, mas pensar também em como ensinar, uma vez que o sucesso da aprendizagem dependerá, em grande parte, da qualidade da mediação, pois o processo ensino-aprendizagem não está restrito à dimensão cognitiva, mas a afetividade também faz parte do processo.

Assim, podemos dizer que quanto mais o professor interage com os alunos em sala de aula, os resultados, em termos de aprendizagem, podem ser maiores. Como podemos ver, a aprendizagem é um processo dinâmico, que ocorre a partir de uma ação do sujeito sobre o objeto. A sala de aula pode ser apenas o ponto de partida para despertar no aluno o desejo e a paixão pelo conhecimento, podendo ser enriquecida por outras experiências.

Segundo Leite (2006), as relações de mediação feitas pelo professor durante as atividades pedagógicas devem ser sempre por sentimentos de acolhimento, simpatia, respeito e apreciação, além de compreensão, aceitação e valorização do outro. Esses sentimentos não só marcam a relação do aluno com o objeto de conhecimento, como também afetam a sua autoimagem, favorecem a autonomia e fortalecem a confiança em suas capacidades e decisões.

4.2 COMENTÁRIOS GERAIS:

Os dados da análise de conteúdo nos permitem compreender que os aspectos cognitivos e afetivos são duas instâncias que apresentam características distintas, mas caminham lado a lado, inseparáveis, sem antagonismos como partes que integram o processo ensino-aprendizagem de todos os indivíduos. São funções que às vezes se alternam, ora com o predomínio de uma, ora com o predomínio da outra, mas entre afetividade e cognição existe uma integração que lhes permite conviver concomitantemente, mesmo quando o período é propício para o predomínio de somente uma delas. E, à medida que o indivíduo se desenvolve, que passa de um período para outro em sua vida, afetividade e cognição evoluem, não permanecem imutáveis, e permitem à criança atingir níveis de evolução cada vez mais elevados.

Nessa relação de trocas entre professor/aluno, a afetividade, por ser um fenômeno humano que ajuda a lidar com os nossos problemas, evidencia-se como elo forte que não rompe as relações eu - outro, mesmo em situação de conflito. Independe de agradar ou não o outro, como infere Almeida (1999), e se manifesta por meio de comunicação aberta e expressões variadas de alegria, tristeza, carinho, agressividade, raiva e compreensão, tanto por parte do professor como por parte do aluno.

O modo como reagem, em sala de aula - professor/aluno - revela o nível de relação estabelecida, como é o caso dos sujeitos deste estudo.

Como vimos, a professora manifesta relações calorosas, sabe ser carinhosa na hora certa e, ao mesmo tempo, estabelecer limites quando necessário, sabe acolher sem ser fria, dá atenção, ouve e conversa com os alunos.

Por sua vez, os alunos apresentam progressos na aprendizagem, se sentem motivados à mudança de comportamento e, conseqüentemente, há a valorização humana. Esses resultados tornam-se cada vez mais evidentes, à

medida que as relações em sala de aula se estreitam com o professor, aumentando o nível de confiança e respeito entre ambos.

Nessa relação, há diálogo e entendimento, e as experiências têm continuidade, pois os indivíduos amadurecem em seus sentimentos ainda que haja diferenças pessoais, e, assim, será inevitável não só a aquisição do conhecimento, mas também o desenvolvimento pessoal. O que ocorre entre professor/aluno numa relação afetiva é o que nos identifica como seres sociais e nos faz compreender o outro como ele é em seus sentimentos e maneira de ser.

O modo como se manifestaram os sujeitos deste estudo nos permitem afirmar que a afetividade facilita as relações e o convívio; entrelaça-se a conflitos e diferenças, às vezes, aproximando e, por outras, afastando, mas o professor, por compreender o aluno como um ser diferente, vê a afetividade como uma ferramenta facilitadora do seu trabalho em sala de aula.

Como pensamos, afetividade e cognição constituem, portanto, um par inseparável na evolução psíquica, sobre o qual podemos inferir que a evolução dos aspectos cognitivos é incorporada pela afetividade, de tal maneira que uma conquista no campo intelectual permite o indivíduo evoluir para relações afetivas mais complexas, como verificamos nos relatos dos sujeitos.

Podemos, dessa forma, afirmar que a afetividade constitui um domínio tão importante quanto a inteligência para o desenvolvimento do indivíduo. Afetividade não é um termo que se limita a expressões de emoção, sentimento, ou paixão; ela inclui os três, que, por sua vez, são distintos e inconfundíveis. Verificamos, entretanto, nos relatos dos sujeitos, uma unificação de significado dos termos.

Os relatos, como o da aluna Marta, enfatizam o grau de importância da afetividade na relação professor/aluno/conhecimento: *“Eu gosto de ser tratada assim. As pessoas gostam de carinho, e elas se sentem melhor quando são tratadas assim. Se eu estudasse com uma professora que não me tratasse bem eu acho que não gostaria dela e nem da disciplina dela. Por isso eu acho que isso influencia muito o aluno a gostar de estudar”*.

Entendemos que o ato de ensinar e aprender envolve cumplicidade do professor, a partir das tomadas de decisões em seu planejamento, na interação em sala de aula por meio de tudo o que é falado, entendido, transmitido e captado pelo olhar, o modo como acolhe, escuta, observa e percebe os seus alunos.

Todas as ações do professor constituem a dimensão afetiva da mediação pedagógica, pois o conhecimento não é construído de modo isolado dos desejos dos

indivíduos, de suas reflexões e do sentido que esse representa em sua história de vida. O conhecimento emerge das relações que se estabelecem e das trocas entre professor e aluno. São “relações interpessoais densas, mediadas simbolicamente, e não trocas mecânicas limitadas a um patamar meramente intelectual” (OLIVEIRA 1992, p. 80).

A qualidade, portanto, das interações que ocorrem em sala de aula é resultado dos esforços individuais, do professor e do aluno, de forma a evoluir e tornar o ambiente escolar um espaço de compreensão, consideração, respeito e reciprocidade, no qual os indivíduos se realizam.

Afetividade e emoção muitas vezes são usadas como sinônimos, como tendo o mesmo significado, porém, à medida que aconteciam as entrevistas, vimos que essa compreensão evoluiu, ao ponto de hoje se esboçar um entendimento mais específico sobre cada termo. Na nossa leitura da temática, ficava cada vez mais claro que afetividade tem uma significação mais ampla e abrangente, como compreendia Wallon (1994). Para esse autor, o sentimento se caracteriza por reações mais pensadas, menos instintivas; as reações emocionais são do tipo ocasionais instantâneas e diretas, enquanto que a paixão conta com o raciocínio, pois existe noção de realidade externa.

Havia entre os entrevistados um interesse crescente sobre a temática, ao mesmo tempo em que eles podiam relacionar afetividade com a maneira por que interagiam com as outras pessoas, como construía conhecimento e se percebiam como agentes ativos nesse processo. Durante a entrevista, o sujeito Rodrigo disse:

“Eu fiquei mais animado na escola, desde que a professora assumiu a nossa turma. Pôxa, se ela incentiva e trata bem, a gente gosta disso e acaba gostando de estudar. Eu me sinto assim. Ela já me incentivou muito. Eu acho que esse interesse mostra que ela sabe ser afetiva”.

E acrescentou o sujeito Mateus:

“Isso é muito legal porque a gente se sente motivado. A gente fica empolgado porque ela cobra da gente os resultados nos estudos. Ela cobra muito. Isso é muito legal porque no final do ano a gente passa direto e aprende mais ”.

Com base nesses relatos dos alunos, o desempenho em sala de aula depende em muito das interações que são estabelecidas com o professor. O conhecimento emerge independente das relações, porém são favorecidos e fluem com mais intensidade quando mediadas por ações pedagógicas humanizadas, permeadas por sentimentos de acolhimento, simpatia, respeito, apreciação,

compreensão, aceitação e valorização do outro. Esses sentimentos elevam a autoestima do aluno, os deixam motivados, e constroem uma relação bem próxima entre esse e o objeto de conhecimento.

Nesse sentido, as falas dos alunos, por se darem nas relações sociais, são construídas historicamente entre lutas sociais e relação de poder, e, de modo indissociável, culturalmente, mediante diversas tradições constituídas, enquanto diferentes tramas de linguagem e processos de significações.

Por outro lado, a experiência da professora, sujeito deste estudo, revela que o conhecimento não é um mero exercício do intelecto, mas ocorre em razão das trocas e interações entre professor-aluno, nas quais ocorrem as mediações afetivas, tão necessárias nas salas de aula.

A professora percebe que afetividade é uma ferramenta em sua prática profissional, por compreender que o ser humano reage positivamente quando reconhecido e valorizado como um ser que tem história, e em seu cotidiano, no encontro com o outro, constroi a sua história.

Uma prática profissional que leva em conta o caráter afetivo das relações apresenta resultados diferenciados daqueles que renegam a planos inferiores a importância da afetividade para o desenvolvimento humano.

5 O PONTO DE CHEGADA

*[...] Respondeu-lhe Pedro: Senhor!
Se és tu, manda-me ir ter contigo sobre as águas [...]
Ora, terminada a travessia, chegaram à terra em Genezaré.*

(Mateus:14:28,34)

O percurso desta investigação tem como ponto de partida a Afetividade e Mediação do Professor do Ensino Religioso Escolar no Ensino Fundamental, numa perspectiva sociohistórica na configuração do psiquismo humano. E como ponto de chegada, a construção desse caminho a partir das “pedras”, das dúvidas e dificuldades sobre a pesquisa em contextos educacionais que, por ser psicólogo, com facilidade resgatávamos a Psicologia a todo o momento, para depois excluí-la e inscrever este estudo em torno de três focos: formação de professores, profissionalização docente e prática docente, mas certamente privilegiar este último foco por emanar pressupostos do fazer de sala de aula nas diversas peculiaridades da emergência da mediação da Elecram junto ao grupo de alunos que participaram da pesquisa.

Como âncora nessa travessia, recorreremos ao estudo de caso como estratégia para tornar clara a temática. O estudo de caso não se configura um método para coleta de informações, mas uma estratégia (ANDRÉ, 2005) que orienta a organização e a apresentação de dados relativos a uma pessoa e suas circunstâncias de vida. Essa estratégia de pesquisa possibilita a interpretação de informações pormenorizadas sobre uma cultura, um evento ou uma pessoa. E nesta pesquisa, na configuração do caso, o grande desafio foi enfrentar a complexidade imbricada do objeto estudado com o conteúdo da consciência e seu movimento para chegar à compreensão do que está subjacente ao fluxo verbal da passagem do conteúdo ensinado, que faz entrelaçamento também, entre outras coisas, com a afetividade.

Ao atingirmos esse ponto de chegada, nem de longe ousamos afirmar ter esgotado o tema e colocar um ponto final nesse percurso. Continua a ser uma temática geradora de tantas outras reflexões, uma vez que a própria existência humana é dinâmica, e, portanto, nossa caminhada é sempre o resultado de forças que se contrapõem progressivamente, de situações conflituosas específicas em que nós nos fortalecemos de modo gradual no meio social pelas apropriações, em um

dar-se constante que expressa o movimento histórico. Daí nos ancorarmos nos construtos da abordagem sociohistórica de Vigotski, e das contribuições teóricas de Wallon e autores contemporâneos desse viés teórico.

Como pensamos, cada indivíduo constroi sua história por meio das relações familiares e sociais, e, ao mesmo tempo, o conhecimento vai sendo construído em um processo de múltiplas aproximações e trocas entre as pessoas. Esse movimento não ocorre como uma abstração inerente ao ser humano singular, mas consubstancia-se enquanto ser objetivo, produzindo, reproduzindo e construindo a sua história. Dessa forma, podemos afirmar que o ser humano é aquilo em que pode se tornar no conjunto das suas relações sociais.

Neste estudo, fazemos um breve resgate do conceito de afetividade como material mediado pela linguagem no processo ensino-aprendizagem. Constatamos, nas falas dos sujeitos que ainda persiste uma compreensão dicotômica entre afetividade e cognição, como elementos constituintes desse processo. O estudo de caso, entretanto, revelou que tanto afetividade quanto cognição fazem parte do mesmo processo, que ambos se entrecruzam e são interdependentes nas aquisições e no fazer/aprender dos indivíduos.

Afetividade não se limita a uma compreensão de que só o que é bonzinho é afetivo, mas se constitui como um conjunto amplo e diversificado de expressões do indivíduo que envolve sentimentos e emoções. É, portanto, um termo genérico que dá qualidade ao que é afetivo, que dá significado ao conjunto de afetos que sentimos em relação a nós mesmos e às pessoas que nos cercam.

Constatamos que os afetos possuem, em geral, um caráter universal que se materializa tão somente na presença do outro, com expressões variadas, que implicam desde o contato físico aos gestos de comunicação.

De qualquer forma, é no encontro com o outro, e mais especificamente, pelo contágio, que os afetos são manifestados. Podemos afirmar que eles fazem parte integrante da espécie humana e são possuidores de caráter social, visto que suas manifestações são aprendidas e se realizam no convívio com as pessoas. Nesse sentido, inferimos que o ambiente escolar da sala de aula deve ser um espaço no qual a criança se sinta respeitada, bem tratada, que as ações pedagógicas façam sentido para ela, e que a relação entre professor/aluno lhe seja possível, de modo que essas ações se tornem alvo das suas projeções afetivas positivas. Mudando de foco, ou seja, quando a situação for contrária, de modo que a criança se sinta desrespeitada, humilhada ou questionada em suas capacidades e competências

intelectuais e sociais, será maior a probabilidade de que a sala de aula seja alvo de projeções afetivas negativas para a criança, tanto nos relacionamentos com colegas e professores, quanto no aspecto motivacional em relação à aquisição e construção de conhecimento.

Entendemos que os fenômenos afetivos são de natureza subjetiva, porém isso não os torna independentes da ação do meio sociocultural, uma vez que estão diretamente relacionados com a qualidade das interações que ocorrem entre os sujeitos.

Constatamos neste estudo o quanto o papel mediador das emoções no processo ensino-aprendizagem está imbricado no saber produzido na prática social dos homens. E nessa trajetória, os processos formativos do professor vão se constituindo e transformando em significativo espaço da formação continuada, no exercício da docência em contextos de sala de aula, autoformando-se em sua própria prática.

Entendemos, como Wallon, que a emoção é o primeiro e mais forte vínculo entre os indivíduos, sendo que os gestos, a mímica, o olhar e a expressão facial são constitutivos da atividade emocional. Ao nascer, a maneira que a criança tem de se comunicar com o mundo são os impulsos emocionais. As emoções são um fenômeno psíquico e social, além de orgânico.

Nesse contexto, também partilhamos com Vigotski, que compreende que a manifestação inicial da emoção tem origem na herança biológica, mas junto com outras funções psicológicas, nas interações sociais, ela perde o seu caráter instintivo para dar lugar a um nível mais complexo de atuação no ser humano, consciente e autodeterminado. As emoções não deixam de existir, mas evoluem para o universo simbólico, entrelaçando-se com os processos cognitivos.

Por outro lado, as teorias das emoções, até o final do século XIX e início do século XX, concentravam-se nas manifestações orgânicas, e não consideravam o aspecto psicológico dos processos emocionais. Percebemos, entretanto, em Wallon, uma perspectiva genética de desenvolvimento das emoções, mas, à medida que o indivíduo se desenvolve, as emoções, segundo esse autor, vão encontrando formas de expressão mais complexas. No início, a comunicação da criança é por meio do corpo, como: aquisição da marcha, da linguagem oral, da intencionalidade, da capacidade de representação, enfim, à medida que cresce, vai ganhando maior enriquecimento e complexidade nas maneiras de se expressar, as emoções vão se complexificando com a cultura e o social, entretanto, sua raiz é biológica.

Este estudo nos permitiu constatar que Vigotski e Wallon têm muitos pontos em comum sobre a afetividade. Esses autores assumem o seu caráter social e cada um, à sua maneira, demonstra que as manifestações emocionais, portanto, de caráter orgânico, vão ganhando complexidade, passando em seguida, a atuar no universo simbólico. Isso porque é no convívio com o social, na interação com os outros, que as emoções rudimentares vão se tornando mais socializadas. A emoção é dinâmica, é um processo em movimento em que uma expressão emocional impulsiona a outra, e assim sucessivamente. É gerada pelas ansiedades que se acumulam durante o transcorrer da convivência com o outro. Costuma irromper perturbando o habitual fluir das relações, colocando em perigo a sobrevivência psíquica do indivíduo.

Afetividade é um termo abrangente e inclui também os sentimentos. Esses são estados subjetivos mais duradouros e menos orgânicos que as emoções. Caracterizam-se por reações mais pensadas, menos instintivas, não instantâneas ou ocasionais. O sentimento revela um estado mais permanente, daí diferenciar-se das emoções, uma vez que essas são de ordem orgânica.

A compreensão a que chegamos sobre afetividade é que essa constitui um domínio tão importante quanto a inteligência para o desenvolvimento humano. Tanto uma quanto outra não permanecem imutáveis e nem acabadas, mas ambas evoluem ao longo da existência de cada pessoa, uma vez que são construídas e se modificam a cada período da vida.

Concordamos com Wallon, quando afirma que o desenvolvimento da inteligência, em grande parte, é função do meio social. Essa idéia contribui para explicar o caráter medido dos processos psicológicos superiores pesquisados por Vigotski. Dessa forma, à medida que o indivíduo se desenvolve, as necessidades afetivas se tornam cognitivas e envolvem o sentir, o pensar e o agir.

Não é demais retomarmos o que entendemos por sentimento, emoção e afeto, reafirmando que esses pertencem à dimensão volitivo-afetiva do psiquismo humano, e, portanto, não podemos ignorar a articulação que deve ser feita entre o afetivo e o cognitivo nas atividades de sala de aula. A transmissão do conhecimento envolve não só o aspecto cognitivo, mas também o afetivo, uma vez que há uma reciprocidade entre a inteligência e a afetividade. Ao mesmo tempo em que a afetividade se insere no processo de desenvolvimento do sujeito, a cognição caminha ao seu lado.

Nesse aspecto, partilhamos com Dantas, autora contemporânea e estudiosa da teoria walloniana, de que, à medida que a inteligência atinge novo estágio, a afetividade vai se racionalizando, visto que as conquistas alcançadas no plano da inteligência são atreladas ao plano da afetividade, portanto, a experiência humana e todo o seu processo de desenvolvimento dependem da ação recíproca entre afetividade e cognição.

Neste breve percurso, constatamos na abordagem sociohistórica de Vigotski o entrecruzamento e as conexões entre as dimensões cognitiva e afetiva do desenvolvimento psicológico do homem. Assim, levantamos a âncora e aportamos neste ponto de chegada, com esse trabalho, no qual podemos afirmar que a afetividade é mediadora das ações pedagógicas na relação professor-aluno-conhecimento. Ela se entrelaça à linguagem verbal, ao tom de voz, à gestualidade, para possibilitar e facilitar a troca, e nesse caminho dá condições de aprendizagem ao aluno, por permitir uma boa significação e ser internalizada, uma vez que o que se internaliza são as nossas significações, o que explica o papel implicador da afetividade no processo mediação/internalização – tornar provável a interpretação e o sentido dado pelo aluno ao conteúdo ensinado.

À medida que o professor se aproxima do aluno, os efeitos são positivos, provocando nessas mudanças consideráveis no campo motivacional, em termos de produção de conhecimento e desenvolvimento pessoal. Um professor atuante, no sentido de se planejar e buscar alternativas de melhorias em seu modo de ensinar, implica a mudança de comportamento do aluno, bem como a relação do aluno com o seu objeto de conhecimento em questão.

Nesse sentido, fazemos o resgate da fala da aluna Luiza que assim se referiu:

“Eu acho que ela já ajudou muita gente aqui. Tenho colegas que depois das aulas de religião mudaram muito. Eu gosto muito da minha escola e adoro vir para as aulas. A gente fica muito interessada em estudar porque tem alguém que liga pra gente. Teve um dia que eu não queria vir pra aula, eu estava com preguiça, mas aí lembrei que tinha aula de religião e eu vim. Eu gosto muito da professora, e eu sei que ela não quer que a gente fique em casa sem estudar. Quando a gente não vem para escola, fica na rua ou na TV. Aí, o que a gente aprende? A professora já conhece até os meus pais e de muitos dos meus colegas. Ela é muito interessada por nós. Muitos colegas não gostavam de estudar, mas agora melhoraram muito. Eu acho que a professora já ajudou muito, porque eu gosto muito da minha escola”.

Como podemos ver, está presente o elemento que estabelece o elo entre o que é internalizado intramentalmente e o que é intermediado pelo professor para chegar ao aluno: o desencadeador do processo, ou seja, a mediação afetiva por meio do signo linguístico.

Percebemos, portanto, neste estudo, que a relação social humana é constituída historicamente entre lutas sociais e relações de poder, e, de modo indissociável, culturalmente, mediando diversas tradições constituídas enquanto diferentes tramas de linguagem e processos de significações. As relações sociais humanas são mediadas pela linguagem.

O caso em estudo revelou que a afetividade demonstrada pela professora em sala de aula beneficiou o processo ensino-aprendizagem e contribuiu para o desenvolvimento intelectual e pessoal dos alunos, visto que esses ganharam motivação nos estudos e demonstraram que o envolvimento nas atividades da escola e em sala de aula lhes trazia prazer.

E como ponto de chegada, sem, contudo, determinar o fim, pensamos ter aportado em um ancoradouro que oportuniza reconhecer o papel e a importância da dimensão afetiva da psique humana. No caso específico deste estudo, percebemos que os sujeitos – professor/alunos – responderam afirmativamente ao sentido de afetividade, sem relacionar o termo a nenhuma ideia negativa, quando sabemos que as relações sociais nem sempre são harmoniosas, mas em constantes contradições e conflitos. As repostas afirmativas apresentam razões interpretadas em dois sentidos: a) razões relacionadas à formação do professor do Ensino Religioso, cujo conteúdo programático direciona a uma cultura de diálogo entre os diferentes e de boas relações interpessoais; b) na perspectiva de um discurso afirmativo a respeito de si mesmo, uma vez que os seres humanos apresentam essa característica no convívio social.

Do nosso ponto de vista, seria possível aproximar essa idéia a um mundo de relações que é marcado por diversos contextos, expectativas e desejos, que são complexos como complexa é a sociedade e o ser humano.

Muitas dúvidas nos perseguiram e ainda fazem parte das preocupações deste ponto de chegada. Entre elas: como ser um bom mediador? Como estabelecer conexões afetivas nos relacionamentos interpessoais sabendo que o social é tenso, conflituoso e marcado pela contradição?

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A.B. 80 Anos Construindo para a Glória de Deus. Rio de Janeiro, RJ: JUERP, 1998.

ALMEIDA, A.R.S. A emoção na sala de aula. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1999.

ANDRÉ, M. E. D. A. Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

ARANTES, V.A. Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus Editorial, 2003.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2002.

BAUER, M.W.; GASKEL, G. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

BOCK, A.M.B; GONÇALVES, M.G.M; FURTADO, O. Psicologia sócio-histórica. São Paulo: Cortez, 2001.

_____ **Psicologias.** São Paulo: Saraiva, 2003.

BONFATI, P. Deus, Uma imagem psicológica. In Diálogo: Fenômeno Religioso visto pela ciência, ano VII, n.25. 2002.

BRASIL. Constituição (1988). In: Vade Mecum Saraiva. São Paulo: Saraiva, 2008

CHAUÍ, M. O que é Ideologia. São Paulo: Brasiliense, 1981.

CONDURU, M. T; MOREIRA, M. C. R. Produção científica na universidade: Formas para apresentação. Belém: EDUEPA, 2007.

DANIELS, H. Vigotsky e a Pedagogia. São Paulo: Loyola, 2001.

DANTAS, H. et al. Piaget, Vigotsky, Wallon. Teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

FREITAS, M.T; SOUZA, S.J; KRAMER, S. Ciências humanas e pesquisa. S.Paulo: Ed.Cortez, 2003.

GEERTZ, C. O Saber Local: Novos ensaios em antropologia interpretativa. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

GÓES, M.C. R. A natureza social do desenvolvimento psicológico. Caderno Cede no. 24, 1991.

JUNG, C.G. Psicologia da Religião. Rio de Janeiro: Zahar, 1962.

KRAMER, S. Entrevistas Coletivas: Uma alternativa para lidar com a diversidade, Hierarquia e Poder na Pesquisa em Ciências Humanas In: Ciências Humanas e Pesquisas: Leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortêz, 2007.

KREUTZ, L. “Magistério: vocação ou profissão?” Educação em revista, n.3. Belo Horizonte, 1986.

LANE, S; SAWAIA, T.M. Novas veredas da psicologia social. São Paulo: Educ Editora Brasiliense, 1995.

LOPES, J. A. Dificuldades de Aprendizagem da Leitura e da Escrita. São Paulo: Edições ASA, 2004.

LEITE, I. Emoções, sentimentos e afetos: Uma reflexão Sócio-histórica. Araraquara: JM Editora, 1999.

LEITE, A.S. Afetividade e Práticas Pedagógicas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

MEYER, C. B. A case in case study methodology. Field Methods, 2001.

MELLO, S. A escola de Vigotsky. In: Introdução à psicologia da educação. São Paulo: Avercamp, 2004.

NEVES, J.L. Pesquisa Qualitativa: características, usos e possibilidades. Caderno de pesquisa em administração. São Paulo: Vol.1, n. 3, p. 1-5, 2º sem., 1996.

NICOLACI-DA-COSTA, A. M. Impactos Psicológicos do uso dos celulares: uma pesquisa exploratória com jovens brasileiros. Revista Psicologia: Teoria de Pesquisa, vol. 20, n.2, pp. 165-174, mai/ago, 2004.

NOGUEIRA-MARTINS, M. C. F; BOGUS, C. M. Considerações sobre a metodologia qualitativa como recurso para o estudo das ações de humanização em saúde.In: Saúde e Sociedade. Vol.13, nº.3, p.44-57. São Paulo, 2004.

NÓVOA, A. Os Professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____ **Profissão Professor.** Porto: Editora Porto, 1995.

OLIVEIRA, M.K. Vigotsky, aprendizado e desenvolvimento em processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993

_____ **O problema da afetividade em Vigotsky.** In: LA TAILLY, Y. de *et al. Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão.* São Paulo: 1992.

PINO, A. As Marcas do Humano: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev. S. Vigotsky. São Paulo: Cortez, 2005.

RABITTI, G. À procura da dimensão perdida: Uma Escola de Infância de Reggio Emília. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

RUNYAN, W.M. Life histories and psychobiography – explorations in theory and method. New York: Oxford University, 1984.

SAVIANE, D. Pedagogia Histórico-crítica: Primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2003.

STAKE, E.E. The art of Case Study Research. SAGE Publications, 1995

TASSONI, E.C.M. Afetividade e produção escrita: A Mediação do professor em sala de aula. Dissertação de mestrado. Campinas: Faculdade de educação na UNICAMP, 2000.

TRIVIÑOS, A.N.S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação: São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELOS, M.S. Afetividade na escola: Alternativas Teóricas e Práticas. In Educação & Sociedade. Revista de Ciências e Educação. S.Paulo, 2004.

VAN DER VEER, R. & VALSINER. Vygotsky: Uma Síntese. São Paulo: Loyola, 2001.

VIGOTSKI, L.S. Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____ **Psicologia Concreta do Homem – Manuscrito de 1929.** In: Educação e Sociedade, n.71, julho de 2000.

_____ **A Formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____ **O Desenvolvimento Psicológico na Infância.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____ **The collected workes of L.S. Vigotsky (Vol.1 - Problems of general psychology).** Nova York, Plenum Press,1987.

WALLON, H. As origens do Caráter na Criança. São Paulo: Nova Alexandria, 1995.

_____ **A Evolução Psicológica da Criança.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____ **As Origens do Caráter na Criança.** São Paulo: Difel, 1971.

_____ **Do acto ao pensamento.** Lisboa: Moraes Editores, 1978.

_____ **Fondements métaphysiques ou fondements dialectiques de la psychologie.** Enfance (1-2). Paris, 1963.

_____ **Os meios, os grupos e a psicogênese da criança.** In: Wertheimer, M.J.G. e NADEL BRULFERT, J. Henri Wallon. S.Paulo: Ática, 1986.

_____ **Psicologia e Educação.** São Paulo: Loyola, 2000.

ZAZZO, R. “Wallon, Psicólogo da Infância”. In: Wallon, Henri. A Evolução Psicológica da Criança. Lisboa: Edições 70, 1968.



Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação/Mestrado
Trav: Djalma Dutra S/N – Telegrafo
66113-010 Belém-Pa
www2.uepa.br