

AFETIVIDADE NA PRÁTICA DOCENTE: UM RECURSO POTENCIALIZADOR NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Affectivity in teaching practice: a potential resource in the teaching-learning process

Rafael Teixeira de Paula Lima - Centro Universitário Una/ Minas Gerais – Brasil

Joyce Pedra de Paula Lima - Colégio Santa Dorotéia/ Minas Gerais – Brasil

RESUMO: O presente artigo tem por objetivo apresentar, de forma sucinta, a importância da afetividade no processo de ensino-aprendizagem ancorada a uma definição conceitual bem estabelecida e amparada teoricamente em autores de referência. Assim, tal propósito se baseou em considerações de grandes teóricos da Educação, sendo eles Wallon, Piaget e Vygotsky. Dialogando com o posicionamento de tais autores, foram abordados ainda trabalhos de estudiosos atuais que se dedicam a pesquisar a relevância e os efeitos da aplicação da afetividade à prática docente. A pesquisa bibliográfica demonstra e constata, por meio dos estudos analisados, a relevância e proventos da prática da afetividade no processo de ensino-aprendizagem, gerando um aprendizado mais efetivo para alunos e tornando a prática docente mais satisfatória e significativa. Notadamente, tal resultado depende, inexoravelmente, de ancoragem rigorosa em um arcabouço teórico bem delimitado a fim de ser operacionalizado.

Palavras-chave: Afetividade. Aprendizagem. Ensino.

ABSTRACT: This article aims to present, briefly, the importance of affectivity in the teaching-learning process anchored to a well-established conceptual definition and theoretically supported by reference authors. Thus, this purpose was based on considerations of great theorists of Education, Wallon, Piaget and Vygotsky. Discussing with the positioning of such authors, the article also discuss the work of current scholars dedicated to researching the relevance and effects of the application of affectivity to teaching practice. The bibliographical research carried out demonstrates and establishes, through the studies analyzed, the relevance and benefits of the affective practice in the teaching-learning process, generating a more effective learning for students and making the teaching practice more satisfactory and meaningful. Notably, such an outcome depends, inexorably, on rigorous anchoring in a well-delimited theoretical framework in order to be operationalized.

Keywords: Affectivity. Learning. Teaching.

1. INTRODUÇÃO

A afetividade é algo essencial para a construção de um processo de ensino-aprendizagem eficaz. Por outro lado, o conceito pode ser entendido de diferentes maneiras e, devido a tal fluibilidade teórica, muito pode se perder em sua operacionalização.

Afetividade na prática docente: um recurso potencializador no processo de ensino-aprendizagem

Antes de qualquer reflexão mais rigorosa ou aprofundamento sobre o tema ao qual este artigo se propõe a trabalhar, torna-se, portanto, necessário entender em que medida o conceito afetividade e seus aplicativos são compreendidos pelos autores que já trabalham com o tema, em busca de um maior rigor conceitual.

A afetividade não se restringe ao contato físico, ou apenas à explanação de frases que expressem sentimento em relação ao aluno. A afetividade vai além, é uma demonstração de cuidado e atenção para com o discente. Essa atenção e cuidado são demonstrados não só na relação direta com o aluno, mas também com a escolha das metodologias a serem utilizadas, objetivando promover uma aprendizagem e aquisição de conhecimento mais significativa para os educandos. Esses cuidados têm, inclusive, maior impacto no sentimento de elevação da autoestima e confiança do aluno do que a própria declaração verbal de elogios.

[...] foi ficando evidente que as dimensões afetivas não se restringiam às situações de aproximação ou de contato epidérmico entre aluno e professor; envolviam todo processo de planejamento e desenvolvimento das práticas pedagógicas, mesmo nas situações em que o professor não se encontra fisicamente presente no ambiente (LEITE, 2011, p. 8).

Autores do âmbito da Psicologia da Educação, dentre eles destacam-se Wallon, Piaget e Vygotsky, que valorizam a questão da afetividade no desenvolvimento cognitivo e na aquisição do conhecimento. É de suma importância lidar com o tema da afetividade no panorama sociocultural que se delineia nos tempos contemporâneos sobretudo por uma questão basilar: o desmantelamento das estruturas-base das crianças e jovens que adentram o universo escolar, sedentos de atenção e, sobretudo, de entendimento, trato e comunicação. Historicamente, observamos uma transposição do papel do professor. Estabelecido, anteriormente, como catedrático e formal especialista, o profissional docente tem perdido tal definição diante de uma perspectiva na qual as exigências pedagógicas e discentes se reconfiguraram. Seu escopo, dessa forma, tem ultrapassado o nível técnico e avançado para suprir aspectos mais amplos, o que lhe tem concedido o título de educador.

Ora, trabalhar os pressupostos pedagógicos no atual cenário apresentado requer do estudioso capacidade crítico-analítica e, sobretudo, domínio dos pressupostos teóricos-

metodológicos norteadores de sua prática. Por outro lado, ao profissional da educação, na paisagem em que se insere, faz-se mister a inclusão de elementos antes não pensados como, por exemplo, elementos voltados para o próprio ato de ensinar, como metodologias mais flexíveis e, sobretudo, abordagens sem as quais o trato em sala de aula se perde, como a afetividade.

A afetividade surge fundamentada em interface com a práxis pedagógica, por meio da indicação de diversas áreas do conhecimento humano, em busca de colaboração para o tão importante vínculo entre ensino e aprendizagem. A psicologia, especialmente, nos oferece diversas perspectivas pelas quais podemos entender o papel essencial da afetividade que, gerido com eficácia, se consubstancia em maduros frutos, colhidos pelo docente em sua lida diária. Julga-se, portanto, que a afetividade se estabelece diante daquele que se apresenta a trabalhar com a relação entre ensino e aprendizagem de maneira peculiar. Conhecer com mais propriedade os mecanismos e engrenagens da afetividade na relação entre docente e discente é, sem dúvida, aumentar as chances de êxito em tempos complexos como os nossos, nos quais as relações hierárquicas e de autoridade se encontram reduzidas e, muitas vezes, anuladas. Outrossim, encaminhar uma pesquisa sobre o tema se justifica na possibilidade de oportunizar aos que se debruçam sobre o tema mais material e informações úteis na prática docente, auxiliando na construção de um arcabouço teórico-metodológico eficaz diante dos novos desafios que ora se apresentam ao educador.

Cabe, então, discernir como a afetividade, no cenário pedagógico complexo em que nos inserimos, se configura como elemento essencial para o estabelecimento de uma eficaz prática docente. Para tal, desdobra-se a necessidade de investigar as principais teorias a partir das quais o tema da afetividade se coloca, rastreando, nelas pontos de contato, além de descrever as implicações teórico-metodológicas do fazer docente arraigado nos pressupostos marcados pela afetividade.

2. MATERIAL E MÉTODO

A metodologia adotada no desenvolvimento dessa pesquisa foi de revisão bibliográfica, recorrendo os estudos que discutem a importância da afetividade no processo de ensino-aprendizagem. Entre as bibliografias selecionadas ressaltam-se as obras: *Afetividade e dificuldades de aprendizagem*, organizado por Sisto e Martinelli

(2008), *Afetividade e práticas pedagógicas* (LEITE, 2011); *Cognição, afetividade e moralidade: estudos segundo o referencial teórico de Jean Piaget*, organizado por Rossetti e Ortega (2012); *Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil* (GALVÃO, 1998); *Jean Piaget* (KESSELRING, 2008); *Métodos de Pedagogia* (BRU, 2008) e *Psicologia da aprendizagem* (PILETTI; ROSSATO, 2012). Visando o enriquecimento da análise, além da revisão bibliográfica das obras citadas, foram consultados ainda artigos científicos que colaboraram para a discussão do tema em tela.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para Wallon o desenvolvimento do indivíduo é baseado na relação simultânea de quatro núcleos funcionais principais: a afetividade, o conhecimento, o ato motor e a pessoa.

Wallon chama de *predominância funcional* a alternância de domínio das dimensões cognitiva/intelectual (elaboração do real e do conhecimento do mundo físico) e a afetiva (etapa da construção do eu). Da mesma forma, em cada fase inverte-se a orientação da atividade de interesse da criança – é o princípio da *alternância funcional*. No entanto, *afetividade e cognição não se mantêm como funções exteriores uma à outra* (GALVÃO 1998 *apud* LEITE, 2011 p. 20).

A afetividade na concepção walloniana é importante no processo do desenvolvimento da inteligência, como esclarece Piletti e Rossato (2012, p. 104)

(...) a inteligência para ele [Wallon], surge depois da afetividade, dentro dela e conflitando com ela, pensamento que talvez nos explique porque os alunos aprendem mais quando “gostam” do professor. Por isso, nutrir a inteligência incorre primeiro em alimentar a afetividade, não aceitando a possibilidade de haver um ponto terminal para inteligência, haja vista que os processos mentais superiores são indeterminados

Assim, Wallon valoriza a afetividade como inerente ao desenvolvimento da inteligência, pois para ele as dimensões afetivas e cognitivas não são segregadas, e estão presentes, simultaneamente, nas diferentes atividades desenvolvidas. Inclusive, segundo os pressupostos do autor, dificuldades cognitivas podem ser trabalhadas com investimento na afetividade (PILETTI; ROSSATO, 2012).

Para Wallon o desenvolvimento da aprendizagem ocorre tanto pela condição biológica, quanto pelo ambiente em que o sujeito está inserido. O indivíduo nasce com uma condição orgânica que o permite aprender e desenvolver, contudo será o meio que potencializará o aprendizado ou não. Uma criança saudável, com todas as suas condições biológicas em perfeito funcionamento, poderá ter um desenvolvimento de aprendizado diferente dependendo do meio no qual se encontra. Se esta criança viver em um ambiente em que seja estimulada, que receba interações positivas quanto executa uma tarefa corretamente, terá um aprendizado mais expressivo e efetivo do que se estivesse em um ambiente sem esses fatores. Os estímulos e reconhecimento pontuados acima, são formas de se expressar a afetividade (GALVÃO, 1998). Segundo os estudos de Galvão (1998), a afetividade tem uma relação de complementaridade à própria inteligência.

Apesar de alternarem a dominância, afetividade e cognição não se mantêm como funções exteriores uma à outra. Cada uma, ao reaparecer como atividade predominante num dado estágio, incorpora as conquistas realizadas pela outra, no estágio anterior, construindo-se reciprocamente, num permanente processo de integração e diferenciação (GALVÃO, 1998, p. 31).

A afetividade nos primeiros anos da criança é expressa para e pelo o sujeito de uma forma mais sensorial, pelos gestos, contato físico, expressão corporal e facial. Nos anos seguintes esse processo é exposto e assimilado de forma mais simbólica, pelas palavras e ideias, e por essa via deve ser desenvolvida.

Ao longo do desenvolvimento, a afetividade vai adquirindo relativa independência dos fatores corporais. O recurso à fala e à representação mental faz com que variações nas disposições afetivas possam ser provocadas por situações abstratas e ideias, e possam ser expressas por palavras (GALVÃO, 1998, p. 43).

Assim, a relação do professor com os seus educandos deve se apropriar desse fator potencializador de desenvolvimento e aprendizado, motivando e encorajando os discentes nos desafios da aquisição do conhecimento. Essa postura do educador é a forma de se expressar a afetividade no ambiente escolar.

Wallon mostra que a afetividade está sempre presente em todos os momentos, movimentos e circunstâncias de nossas ações, assim como o ato motor e a cognição. O espaço permite a aproximação ou o retraimento em relação a sensações de bem-estar ou mal-estar. É importante saber o que a escola, a sala de aula, a distribuição das

Afetividade na prática docente: um recurso potencializador no processo de ensino-aprendizagem

carteiras e a organização do ambiente provocam nos alunos: abraço ou repulsa (SALLA, 2011).

Piaget, autor de grande relevância na Psicologia do Desenvolvimento, também aborda a questão da afetividade no processo do desenvolvimento cognitivo. A sua proposição se difere de Wallon, autor que, inclusive, Piaget critica por considera de forma diferenciada a questão da interferência da afetividade na inteligência. Assim, Piaget discorda de Wallon quanto a ideia de que a inteligência é precedida pelas emoções, e que há, em momentos diferenciados, alternância de preponderância entre afetividade e inteligência (SOUZA, 2012). Para Piaget em cada fase do desenvolvimento da inteligência, ocorreria uma forma de afetividade que iria atuar e que se harmonizaria com a etapa intelectual vigente.

Esta maneira de apresentar o assunto causou a impressão de que conceberia a afetividade como intelectualizada no sentido de ser submetida à inteligência, o que não parece ter sido a intenção de Piaget. Entretanto está clara em sua proposição uma ênfase em apresentar uma afetividade consciente, a qual, ao lado da inteligência, regula a conduta, em todos os períodos de desenvolvimento (SOUZA, 2012, p. 145).

Apesar da diferente visão da afetividade na construção cognitiva, Piaget não vilipendia este aspecto no desenvolvimento da inteligência e cognição, porém ressalta o próprio autor (PIAGET 1962/1994 *apud* SOUZA, 2012).

É indiscutível que o afeto tem um papel essencial no funcionamento da inteligência. Sem afeto não haveria nem interesses, nem necessidades, nem motivação; em consequência, as interrogações ou problemas não poderiam ser formulados e não haveria inteligência. O afeto é uma condição necessária para a construção da inteligência. No entanto, em minha opinião, não é uma condição suficiente (PIAGET, 1962/1994 p. 129 *apud* SOUZA, 2012).

Segundo Piaget a afetividade não está dissociada da inteligência, interferindo diretamente no funcionamento desta, negativa ou positivamente. Contudo, ela não modifica as estruturas em si da inteligência, sendo somente um elemento potencializador das condutas (PIAGET 1962/1994 *apud* SOUZA, 2012).

Piaget questiona, assim, postulados que tratam a afetividade e a cognição como elementos dissociados. O autor trata deste assunto sobretudo no curso que ministrou na

Sorbonne (Paris), nos anos de 1953/ 1954, intitulado: "*Les relations entre l'intelligence et l'affectivité dans le développement de l'enfant*". "Ele (Piaget) postulou que toda ação e pensamento comportam um aspecto cognitivo, representado pelas estruturas mentais, e um aspecto afetivo, representado por uma energética, que é a afetividade" (ARANTES, 2002, p.3).

Deste modo, segundo os pressupostos piagetianos, um elemento não subiste sem o outro, ou seja, não existe uma condição exclusivamente afetiva, como, da mesma forma, não há ações unicamente cognitivas. Arantes (2002) explicita essa perspectiva mencionado em seu artigo um exemplo criado pelo próprio autor:

Ele explica esse processo por meio de uma metáfora, afirmando que "a afetividade seria como a gasolina, que ativa o motor de um carro, mas não modifica sua estrutura". Ou seja, existe uma relação intrínseca entre a gasolina e o motor (ou entre a afetividade e a cognição) porque o funcionamento do motor, comparado com as estruturas mentais, não é possível sem o combustível, que é a afetividade (ARANTES, 2002, p.3).

Tal perspectiva, sobre a questão da afetividade segundo a visão de Piaget, também é abordada por Kesselring (2008), que reforça que tanto no agir quanto no conhecer, a afetividade e a inteligência são indissolúveis, de modo que os atos intelectivos estão aliados a algum sentimento ou interesse, que toda forma de emoção apresenta certa estruturação, o que demonstra a sua relação com o intelectual (ARANTES, 2002).

Além da relação afetividade/ cognição, Piaget incorpora outro elemento, que é a questão dos valores. Para o autor, os valores configuram o produto da percepção afetiva, que a partir das relações interpessoais, vão sendo racionalizadas, cognitivamente, gerando o valor moral de cada indivíduo. Ou seja, os valores se referem aos sentimentos que são organizados, a partir da interação do sujeito com o mundo externo, de forma cognitiva. Essa concepção associa-se ao ambiente escolar, ressaltada a realidade que é neste espaço em que se dá uma considerável parte das interações interpessoais do educando.

A percepção afetiva que os alunos têm do espaço escolar e dos profissionais que com ele lidam, em especial o professor, figura mais próxima do discente neste ambiente, irá intervir, diretamente, na formação moral desse indivíduo. Assim, em mais um aspecto, ressalta-se a importância do vínculo afetivo entre os educadores e educandos. O tipo de convivência construída por esses dois sujeitos poderá sobrevir na formação de valores

Afetividade na prática docente: um recurso potencializador no processo de ensino-aprendizagem

dos indivíduos questão, podendo ser positiva ou não, dependendo dos vínculos que foram estabelecidos.

Vygotsky, outro autor de autoridade na Psicologia do Desenvolvimento, apresenta uma perspectiva mais próxima de Wallon, no que tange a questão da afetividade. Segundo autor, o pensamento tem origem na esfera da motivação, a qual inclui inclinações, necessidades, interesses, impulsos, afeto e emoção. Para o autor as emoções evoluem de um nível biológico inicial para um plano de função superior, simbólico, fortemente pautado na significação constituída na/pela cultura (LEITE, 2011). Vygotsky menciona a linguagem, que é o modo de expressividade comum de todas as sociedades e que carrega em si o cerne da cultura, como a forma manifestar a dimensão afetiva do ser. Para o autor as palavras teriam duas entidades em si, uma o próprio sentido *stricto* da palavra e a outra um sentido pessoal, em que cada pessoa reage e interpreta as palavras segundo a sua concepção e vivência. Essa dualidade da linguagem, para autor, é uma das manifestações da integração entre as concepções cognitivas e afetivas do sujeito.

Segundo Leite (2011) Vygotsky e Wallon têm pontos em comum sobre a afetividade que merecem ser ressaltados, tais como:

- a) assumem que as manifestações, inicialmente orgânicas, vão ganhando complexidade à medida que o indivíduo desenvolve-se na cultura, passando a atuar no universo simbólico, ampliando-se suas formas de manifestação;
- b) assumem, pois, o caráter social da afetividade;
- c) assumem que a relação entre afetividade e inteligência é fundante para o processo de desenvolvimento humano (LEITE, 2011, p. 24).

Segundo Vygotsky (1996) as emoções controlam o nosso comportamento, e é a partir dela que orientamos os nossos atos. Estímulos externos interferem fazendo o sujeito inibir ou exteriorizar determinadas emoções.

A forma de pensar, que junto com o sistema de conceito nos foi imposta pelo meio que nos rodeia, inclui também nossos sentimentos. Não sentimos simplesmente: o sentimento é percebido por nós sob a forma de ciúme, cólera, ultraje, ofensa. Se dizemos que desprezamos alguém, o fato de nomear os sentimentos faz com que estes variem, já que mantêm uma certa relação com nossos pensamentos (VYGOTSKY 1996, p.).

Em mais um teórico da Educação, sob uma diferenciada análise, a importância da questão afetiva foi ressaltada. Sob a perspectiva de Vygotsky, em que a cultura tem forte carga na interpretação emotiva do sujeito, é de suma importância trabalhar a afetividade levando em consideração a realidade e vivência do aluno. A afetividade neste aspecto é exercida no tato e cuidado das escolhas de metodologias, abordagens e vocabulários, que possam potencializar o aprendizado, utilizando as próprias experiências dos alunos, valorizando assim a vivência e realidade dos mesmos. Sobretudo, é essencial que as práticas escolhidas não firam os alunos, considerando as suas conjunturas sociais, econômicas, culturais e raciais.

A afetividade corresponde a um elemento determinante na natureza das relações que se estabelecem entre os alunos e demais objetos do conhecimento, como as disciplinas e conteúdos, as atividades propostas, a relação do educando com o educador. É possível afirmar que a afetividade está presente em todos os momentos ou etapas do trabalho pedagógico desenvolvido pelo docente, e não somente no contato direto e pessoal entre professor e aluno. A esfera da afetividade interfere, diretamente, na questão motivacional do aluno, que como já é um consenso na literatura pedagógica, é um dos principais motores para o desempenho escolar de sucesso. Como colocado por Bru (2006, p, 25)

A motivação depende de diversas maneiras de afetividade; também pode surgir como uma dinâmica intelectual incitada pelo projeto de superar um conflito cognitivo ou de resolver que parece ser uma contradição ou uma incompatibilidade.

No ambiente escolar, uma das maiores preocupações que afligem educadores, pais e alunos é questão do fracasso escolar. Tal problema tem motivado diversas pesquisas sobre assunto, tentando compreender as suas causas, as possíveis soluções ou, pelo menos, formas mais eficazes de minimizá-lo. Entre os principais elementos que colaboram para um aprendizado de sucesso ou melhoria no mesmo está na relação professor-aluno, sendo assim, investir nessa relação viabiliza um caminho possível para minorar a questão das dificuldades e do fracasso escolar, objetivando uma melhoria no aprendizado. Martinelli (2008) aborda que pesquisas têm demonstrado que o professor tende a dar mais atenção para os alunos de maior sucesso, vilipendiando, muitas vezes, os alunos que apresentam dificuldades. Contudo, essa realidade não reflete, no geral, uma atitude consciente ou premeditada do educador, porém, tal situação pode acabar

diminuindo as possibilidades de melhoria de rendimento dos alunos com alguma limitação. Os alunos que apresentam maior facilidade, no geral, participam mais das aulas, tanto por terem uma compreensão mais clara do conteúdo, assim apresentam maior condição de interagir com a discussão, como também para se reafirmarem no grupo como os maiores detentores do conhecimento. Essa atitude, por parte dos discentes de maior rendimento, também traduz o desejo de conquistar uma maior confiança e admiração do professor.

Assim, pela própria atuação dos alunos, os professores acabam se relacionando de modo mais expressivo com este grupo de discentes. Neste cenário os alunos de menor sucesso escolar se sentem intimidados a tentar participar, pois assim creem correr o risco de expor as suas dificuldades perante os colegas e professor. O educador, pela menor interação espontânea com alunos de menor rendimento, e envolvido com a dinâmica da sala de aula, acaba por negligenciar os educandos que mais necessitam da sua atenção. “Com essa atitude reforça as dificuldades da criança e a exclui da participação ativa em sala de aula ou quando a permite acaba ressaltando as suas dificuldades” (MARTINELLI, 2008, p. 46).

O aluno com dificuldades, que não vê no professor uma figura de apoio, pode avaliar a sua situação como imutável e inerente ao seu ser, assim não se motiva mais a tentar aprender, colocando a questão como impossível ou inalcançável ou, muitas vezes, tenta se afirmar ou chamar a atenção de outras formas, como por exemplo na questão da indisciplina em sala. Tal realidade deve ganhar a atenção dos docentes, que na dinâmica da aula devem criar estratégias de inserir os alunos com dificuldades nas discussões.

Contudo, deve-se ter o cuidado de não expor esses alunos, além de dar a eles uma maior atenção, visto que necessitam de uma orientação e suporte mais efetivos. Novas estratégias e metodologias que visam inserir os discentes de menor rendimento na dinâmica da sala de aula, associadas a uma assistência mais direcionada, potencializa o aprendizado do grupo como um todo. Além disto, essa conduta promove uma convivência mais efetiva e tolerante, e ainda reduz, indiretamente, as questões disciplinares, pois tenderá a envolver mais alunos no interesse do aprendizado. Soma-se ainda, a possibilidade de melhorar da autoestima de educandos, que por sucessivos fracassos, deixaram de confiar em si mesmos.

A questão motivacional e os seus desdobramentos na realidade escolar dos alunos foram também trabalhados por Neves e Boruchovith (2008). A motivação refere-se a uma forma de persistência na conduta para se alcançar determinado objetivo ou efetuar algum empreendimento. Muitas pessoas, ao serem confrontadas com alguma limitação, tendem a perder essa perseverança no investimento de novas tentativas. Esta situação ocorre, frequentemente, no espaço escolar. Alunos que ao se verem deparados, repetidamente, com a falta de sucesso no seu rendimento acadêmico acabam, por vezes, desistindo de novas tentativas, acreditando na inércia do seu fracasso. Conforme os autores,

No contexto escolar, a motivação pode influenciar o modo como o indivíduo utiliza suas capacidades, além de afetar seu pensamento, comportamento social, emocional, aprendizagem e desempenho escolar (NEVES, BORUCHOVITH, 2008, p. 125).

Neste contexto o trabalho dos educadores na tentativa de alterar a estagnação no qual o aluno se encontra é de suma importância. Como já foi relatado, a figura e apoio do professor são extremamente significativos para o encorajamento dos discentes a tentarem transpor as suas dificuldades.

De modo geral, os profissionais da educação precisam prestar mais atenção aos aspectos motivacionais e emocionais em sala de aula já que, simultaneamente, contribuem para a persistência e o envolvimento dos estudantes nas tarefas escolares (NEVES; BORUCHOVITH, 2008, p. 140).

Entre as medidas mais eficazes para esse desafio está a prática do afeto no processo, este não devendo ser desempenhado, apenas, por frases de efeito ou motivadoras, mas principalmente por práticas, atividades, estratégias e metodologias, que estimulem o aluno a acreditar em si mesmo e que criem neste sujeito o intento de persistir, mesmo em meio às dificuldades. Essas práticas devem valorizar o que o aluno detém de conhecimento, buscando resgatar a sua autoestima e confiança, para que assim, motivado, ele consiga superar os seus próprios obstáculos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Intentou-se, neste trabalho, mesmo que de forma breve, ressaltar a importância da afetividade para a construção do conhecimento e do desenvolvimento cognitivo. A partir da visão de diferentes autores, entre eles os clássicos da Psicologia da Educação, pode-se

Afetividade na prática docente: um recurso potencializador no processo de ensino-aprendizagem

afirmar, categoricamente, que a afetividade interfere, positivamente, no processo de ensino e aprendizagem. Essa interferência se reflete no contexto escolar, tanto no contato direto com o educando, quanto nas mediações feitas pelo docente, para promover o seu conhecimento.

Ressalta-se nesta análise que as principais vias da afetividade, quanto elemento potencializador do aprendizado, ocorrem no cuidado e atenção para as escolhas e efetuação de práticas pedagógicas que busquem transpor as dificuldades do aluno, bem como aquelas que visem resgatar a sua autoestima e reforçar a sua confiança. Assim, torna-se imprescindível que a afetividade seja trabalhada e valorizada no âmbito escolar e na prática pedagógica, na pretensão de se alcançar o máximo possível do sucesso na aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANTES, Valéria A. Afetividade e Cognição: Rompendo a Dicotomia na educação In: OLIVEIRA, M. K; TRENTO, D.; REGO, T. (Orgs). **Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002. Disponível em <<http://www.hottopos.com/videtur23/valeria.htm>>. Acesso em 26 abr. 2016.

BRU, M. **Métodos de Pedagogia**. São Paulo: Ática, 2008.

DRAGO, R. **Contribuições de Vygotsky para o desenvolvimento da criança no processo educativo: algumas reflexões**. Disponível em: <<http://www.facevv.edu.br/Revista/03/ARTIGO%20ROGERIO%20DRAGO.pdf>>. Acessado em: 20 set 2015.

GALVÃO, I. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

KESSELRING, T. **Jean Piaget**. Caxias do Sul: Educ, 2008.

LEITE, S. **Afetividade e práticas pedagógicas**. São Paulo: Casapsi Livraria e Editora Ltda, 2011.

NEVES, E.; BORUCHOVITCH, E. As orientações motivacionais do aluno: um olhar do ponto de vista das emoções. In: SISTO, Firmino Fernandes; MARTINELLI, Selma de Cássia (Orgs). **Afetividade e dificuldades de aprendizagem: uma abordagem psicopedagógica**. São Paulo: Vetor, 2008.

OLIVEIRA, M. K ; TRENTO, D.; REGO, T. (org). **Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002

PILETTI, N.; ROSSATO, S. **Psicologia da aprendizagem**. São Paulo: Contexto, 2012.

SISTO, Firmino Fernandes; MARTINELLI, Selma de Cássia. **Afetividade e dificuldades de aprendizagem: uma abordagem psicopedagógica**. São Paulo: Vetor, 2008.

SOUZA, M. T. C. C. Afetividade segundo Jean Piaget: contribuições para a psicologia do desenvolvimento. In: ROSSETTI, C. B., ORTEGA, A.C. (Orgs) **Cognição, afetividade e moralidade: estudos segundo o referencial teórico de Jean Piaget**. Petrópolis: Vozes, 2012. P. 137 – 134.

VYGOTSKY, L. S. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

Credenciais da/os autora/es

LIMA, Rafael Teixeira de Paula. Doutor em Letras e Linguística pela PUC-Minas (2017). Professor Centro Universitário Una. E-mail: rteixeirapl@gmail.com

LIMA, Joyce Pedra de Paula. Colégio Santa Doroteia/ Minas Gerais – Brasil joyce.pedra@gmail.com

Endereço para correspondência: Centro Universitário UNA, Instituto de Ciências Sociais Aplicadas e Humanas. Rua dos Aimorés, 1451 - Diretoria de Campus Bairro Lourdes 30140072 - Belo Horizonte, MG – Brasil Telefone: (31) 32357300. E-mail: rteixeirapl@gmail.com

LIMA, Rafael Teixeira de Paula; LIMA, Joyce Pedra de Paula. Afetividade na prática docente: um recurso potencializador no processo de ensino-aprendizagem. **Educação, Psicologia e Interfaces**, v.2, n.3, p. 08-20, 2018. DOI: <https://doi.org/10.37444/issn-2594-5343.v2i3.105>

Recebido: 04/02/2018.

Aceito: 26/05/2018.