



A dimensão afetiva na aprendizagem de língua inglesa: estudo de caso em uma escola de idiomas

Jamily Vasconcelos Caribé de Souza¹ , Leda Regina de Jesus Couto^{2*} 

RESUMO

Na prática docente, o componente afetivo, por vezes, não encontra espaço para se expressar, ficando as relações estabelecidas entre professor e estudante limitadas a conexões de ensino e aprendizagem de conteúdos. Assim sendo, o presente trabalho tem por objetivo investigar como a dimensão afetiva se corporifica nas relações estabelecidas entre professores e estudantes na sala de aula de Língua Inglesa em uma escola privada de idiomas em Salvador, Bahia, através dos seguintes elementos: na fala de educadores, no contato físico ou falta dele, na expressão facial e gestual, na escuta, no diálogo ou interação verbal, no gerenciamento e monitoramento de atividades didáticas. Esta pesquisa trata-se de um estudo de caso, e para sua realização foram feitas observações de aulas e entrevistas a cinco professores e dois coordenadores pedagógicos em uma escola de idiomas da cidade de Salvador, Bahia. Este estudo é um convite a todos interessados em refletir sobre a formação docente em uma perspectiva menos tecnicista e mais afetiva, visto que, acreditamos ser a afetividade um diferencial no processo de ensino e aprendizagem. Constatamos que a afetividade expressa por educadores e coordenadores nas relações entre eles e educandos não é fruto de uma formação acadêmica estruturada e sistemática, mas sim de uma formação não formal, demonstrando a necessidade de ampliarmos essas discussões e aprendizagens dentro da formação inicial e continuada em vias de promover uma educação emancipadora e de efetiva aprendizagem.

Palavras-chave: Formação Docente. Prática Docente. Estudante. Dimensão Afetiva. Língua Inglesa.

Affective dimension in english language learning: study case at a language school

ABSTRACT

In teaching practice, the affective dimension sometimes does not find space to express itself, leaving the relationship established between teacher and student limited to teaching and learning content connections. Therefore, this paper aims to investigate how the affective dimension is embodied in relationships established between teachers and students in English language classrooms in a private language school in Salvador, Bahia, through the following elements: educators' speech, physical contact or the lack of it, facial and gestural expressions, listening, dialogue or verbal interaction, the process of management and monitoring of teaching activities. This research is a case study, class observations and interviews were carried out with five English teachers and two pedagogical coordinators at a language school in Salvador, Bahia. This study invites everyone interested in reflecting on teacher education from a less technical to a more affective perspective, since we believe that affectivity is a great differentiator in the teaching and learning process. We have found the affection that educators and coordinators express in the relationships between them and students is not the result of a structured and systematic academic education, but of an unsystematic education. Thus, we demonstrate the need to expand these discussions and learning within initial and continued education in the process of promoting an emancipatory and effective learning education.

Key words: Teacher Education. Teaching Practices. Student. Affective Dimension. English Language.

Dimensión afectiva en el aprendizaje del idioma inglés: caso de estudio en una escuela de idiomas

¹ Doutora em Educação pela Universidade de Aveiro (UA). Professora Assistente na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Santo Antônio de Jesus, Bahia, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9824-2515>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5661566103524367>.

² Doutoranda em Crítica Cultural pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Mestre em Estudo de Linguagens (UNEB). Professora Assistente (UNEB), Santo Antônio de Jesus, Bahia, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1179-3934>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4647171098804092>. *Autora correspondente: lcouto@uneb.br.



RESUMEN

En la práctica docente, el componente afectivo a veces no encuentra espacio para expresarse, y las relaciones que se establecen entre profesor y alumno se limitan a conexiones entre contenidos de enseñanza y aprendizaje. Por lo tanto, el objetivo de este estudio es investigar cómo se plasma la dimensión afectiva en las relaciones establecidas entre profesores y alumnos en el aula de inglés de una escuela privada de idiomas de Salvador, Bahía, a través de los siguientes elementos: discurso de los profesores, contacto físico o ausencia del mismo, expresiones faciales y gestuales, escucha expresiones faciales y gestuales, escucha, diálogo o interacción verbal, gestión y seguimiento de las actividades didácticas. Esta investigación es un estudio de caso y se llevó a cabo mediante observaciones de clases y entrevistas con cinco profesores y dos coordinadores pedagógicos de una escuela de idiomas de la ciudad de Salvador, Bahía. Este estudio es una invitación a todos los interesados en reflexionar sobre la formación de profesores desde una perspectiva menos técnica y más afectiva, ya que creemos que la afectividad es un elemento diferenciador en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Encontramos que la afectividad expresada por educadores y coordinadores en sus relaciones con alumnos no es fruto de una formación académica estructurada y sistemática, sino de una formación no formal, demostrando la necesidad de ampliar estas discusiones y aprendizajes dentro de la formación inicial y continua para promover una educación emancipadora y un aprendizaje eficaz.

Key words: Formación del profesorado. Práctica docente. Estudiantes. Dimensión Afectiva. Lengua Inglesa.

INTRODUÇÃO

Quando pensamos nas relações que tivemos com nossos professores ao longo de nossa caminhada na escola e na universidade, muitas lembranças são acessadas, entre elas momentos nos quais o sorriso, o carinho, o afago, a reclamação, a cara fechada e a ironia se fazem presentes. Isso posto, é notório que a relação entre educandos e educadores é formada não apenas por conteúdos, mas, talvez principalmente, por uma relação de afetos e emoções, sejam elas positivas e/ou negativas. Contudo, na formação de nossos docentes, o estudo sobre a influência positiva da afetividade nos processos intelectuais ainda ocupa um lugar secundário. Parte das relações entre professor e estudante ainda está pautada em metodologias tradicionais, com posturas autoritárias e de obediência do aluno em relação ao seu mestre, deixando pouco espaço para a dimensão afetiva.

Desde o nascimento, nos comunicamos, mesmo não tendo ainda a palavra para nos expressar, e estabelecemos relações com o meio através das emoções e da afetividade. Wallon (1968) pondera que a afetividade é um domínio funcional, a primeira etapa percorrida na infância. “Na criança opõem-se e implicam-se, mutuamente, factores de origem biológica e social” (Wallon, 1968, p. 49), em que a afetividade e a cognição acontecem de forma paralela e, ao mesmo tempo, integrada. Entendemos, então, que a funcionalidade da afetividade é essencial para a nossa sobrevivência nos primeiros anos de vida, pois é através dela que nos fazemos presentes no meio social, conseguindo manter uma comunicação com o mundo físico.

Há uma integração entre afetividade e razão no desenvolvimento da inteligência. Para Piaget (2001), esses são termos complementares, sendo a afetividade uma energia que dá impulso a ações, enquanto a razão auxilia as pessoas a identificarem seus sentimentos, desejos





e caminhos para alcançá-los. Segundo o autor, o processo de desenvolvimento do ser humano perpassa pelas dimensões social, cognitiva, afetiva e moral. Sob essa perspectiva, Piaget (2001) defende que conceber o desenvolvimento cognitivo sem levar em consideração a influência dos aspectos afetivos é um equívoco. Afetividade e cognição apenas diferem em suas naturezas, uma vez que não há comportamento afetivo sem vínculo cognitivo, ou vice-versa. Estes se encontram imbricados.

Nessa direção, Vygotsky (1998) buscou a integração da afetividade com a razão para um desenvolvimento mais significativo do funcionamento psicológico do sujeito, para entendê-lo como uma totalidade. O desenvolvimento dessas duas dimensões, a afetiva e a cognitiva, concomitantemente, está relacionado com a construção do saber a partir da interação do sujeito com o seu meio sociocultural (Vygotsky, 1998). Entendemos, portanto, que relações interpessoais são estabelecidas e, para se obter qualidade nessas relações, a afetividade tanto do educador quanto do educando deve ser expressa.

Compreendemos, desta forma, que é um equívoco pensar que a competência docente virá, exclusivamente, a partir do domínio que se tem sobre os conteúdos escolares. Para Rodrigues (2019), quando o educador se dispõe a ensinar pensando no estudante como um todo e os educandos se interessam por essa aprendizagem, “uma corrente de elo de afetividade vai se formando, propiciando uma troca entre os dois” (Rodrigues, 2019, p. 120).

Na sala de aula de Língua Inglesa, muitos estudantes, ao serem solicitados a falar usando a língua alvo, não o fazem por medo de, ao cometerem algum erro, serem repreendidos ou julgados pelo professor ou pelos colegas. A relação emocional está evidentemente presente nas aulas de línguas, podendo afetar positiva ou negativamente a participação do estudante, sua fluência e, especialmente, suas emoções, formas de interagir e atuar no mundo e em seu íntimo. Nessa perspectiva, Krashen (1982) defende que o filtro afetivo é uma espécie de termômetro que regula a influência de variáveis afetivas na aprendizagem da língua, ou seja, se o aluno está ansioso e sem motivação para aprender, seu filtro afetivo estará elevado, apresentando, assim, obstáculos para que a aprendizagem aconteça. Em contrapartida, se o aluno se encontra suficientemente motivado, confiante e confortável em seu contexto de aprendizagem, seu filtro afetivo estará reduzido, permitindo uma aprendizagem mais fácil.

A aprendizagem, da forma como é estabelecida em nossas escolas, trata-se, essencialmente, da relação com outra pessoa, a que ensina. Cada um de nós, na condição de estudantes, teve aquele professor que exerceu uma influência maior sobre a nossa vida. Muitas decisões tomadas em relação à escolha de uma profissão, ao melhor método de estudar, ou até ao comportamento em determinadas situações sociais tiveram como base um aconselhamento,





uma influência mais significativa vinda de um docente especial. Nessa direção, Freire (1996) advoga que criemos condições favoráveis para que a aprendizagem aconteça, para que, na sua relação com o outro, os educandos possam se assumir como sujeitos, atuando na construção da aprendizagem sem temor a repreensões, erros e reprovações.

Para que haja uma educação libertadora (Freire, 1996) em nossas salas de aula, o componente afetivo deve ser considerado e fazer parte da formação dos nossos educadores. Assim, começamos a discorrer sobre as diferenças conceituais existentes entre afetividade e emoção. No senso comum, costuma-se confundir emoção com afetividade. Nesse sentido, Almeida (1999, p. 52) nos ajuda a perceber essa diferença ao afirmar que “a afetividade constitui um domínio tão importante quanto à inteligência para o desenvolvimento humano. Ela não é sentimento nem paixão, muito menos emoção. É um termo amplo que inclui estes três últimos que, por sua vez, são distintos entre si”. Portanto, a emoção está relacionada ao componente biológico do comportamento humano, referindo-se a uma reação de ordem física. Já a afetividade refere-se às vivências dos indivíduos e às formas de expressão mais complexas e essencialmente humanas.

E quanto aos elementos que compõem a dimensão afetiva? Quais são eles? Ao longo dos séculos, enquanto aprendizes, fomos frutos de uma educação que tinha por base apenas a razão. Muitos de nossos mestres assumiam uma posição “asséptica” quanto ao elemento afetivo ao dar suas aulas. A racionalidade e a técnica eram o que prevalecia. Em nossa memória escolar, lembramos de professores sisudos, que inibiam o grupo e construía uma relação de medo e tensão. Elementos afetivos como o toque, a escuta, o olhar sensível, a expressão facial e gestual, o diálogo, o respeito aos limites e ritmo de cada educando tinham pouca relevância ou quase nenhum espaço na prática pedagógica.

Muitos de nossos professores acreditavam, alguns ainda acreditam, que, ao adentrarem a sala de aula, transmitiriam conhecimentos que seriam assimilados e fixados na memória, utilizando-se apenas da potencialidade cerebral dos sujeitos envolvidos. Quanto a esse tipo de atitude, Paiva e Prette (2009) destacam que essas crenças educacionais “podem representar condições reconhecidamente dificultadoras da aprendizagem dos alunos” (p. 76). Portanto, a crença de que a afetividade não influencia a aprendizagem pode ser um aspecto limitador do potencial de nossos educandos. A exemplo, Freire (1996) nos ajuda a refletir sobre essa postura:

não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e ‘cinzento’ me ponha nas minhas relações com os alunos, no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar. A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade (Freire, 1996, p. 141).





Como foi postulado por Freire (1996), os professores, em sua prática, podem ser competentes, sérios e respeitados, sendo também afetuosos. Dessa forma, para que possamos realizar essa tarefa de ensinar, do latim *in-signare*, que significa marcar com um sinal, temos que, necessariamente, nos relacionar (educadores/educandos, educandos e seus pares).

E o que se entende por afeto? Para ensinar, é fundamental que tenhamos estudantes com ‘fome’ (desejo) de aprender. Nesse sentido, Rubem Alves (2004, p. 52), afirma que “[...] toda experiência de aprendizagem se inicia com uma experiência afetiva. Fome é afeto. O pensamento nasce do afeto, nasce da fome”. Em outras palavras, é a fome que nos impulsiona à descoberta, à aquisição e à (re)significação de informações. O autor acrescenta que não devemos confundir afeto com beijinhos. Afeto vem do latim *affecare* - ‘ir atrás’. Compreendemos que, ao estarmos envolvidos tanto na experiência de aprendizagem quanto no ensino, o afeto se faz presente e possibilita a busca e o encontro com algo que se deseja.

As escolas, via de regra, não desenvolvem essa ‘fome’ em seus alunos, já que ensinar, para muitos, é apenas transferir um conhecimento pronto que nem sempre é o que os estudantes desejam aprender. Quantos de nós fomos obrigados a estudar conteúdos que nada nos interessavam? Poucas vezes nos perguntaram sobre o que gostaríamos de aprender ou nos era demonstrada a real utilidade de determinados assuntos para nossas vidas. Ainda hoje há pouca preocupação em desenvolver a curiosidade epistemológica, por conseguinte, somos aprendizes passivos, receptivos, à espera de um novo conteúdo que dizem ser importante para a nossa educação. Nesta direção, Freire (1996, p. 85) nos instiga, afirmando: “[...] como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino”.

O profissional docente que temos hoje em nossas escolas, em grande maioria, tem sua formação centrada na racionalidade técnica, advinda de um processo histórico fundado na razão, desde a Era Moderna. A preocupação com a formação integral desse professor, formação esta que contenha a racionalidade técnica e também a presença do componente afetivo, é o objeto deste estudo, já que acreditamos que a qualidade, tanto do ensino quanto do aprendizado, deva perpassar pelo “sentir, pensar, agir” imbricados, e não pelo predomínio do pensar sobre o sentir e o agir. Por conseguinte, para que possamos compreender de que forma a afetividade acontece e pode influenciar a aprendizagem de língua inglesa, temos como objetivo investigar como a dimensão afetiva se corporifica nas relações estabelecidas entre professores e estudantes na sala de aula de Língua Inglesa em uma escola de idiomas em Salvador, BA.





MÉTODO E CORPUS DA PESQUISA

O estudo sobre a afetividade no processo de formação e na prática docente de Língua Inglesa, a exemplo de uma escola de idiomas, convidou-nos ao uso do estudo de caso como procedimento metodológico. O objeto estudado sob essa abordagem metodológica “[...] é tratado como único, uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada” (Lüdke e André, 1986, p.21).

Esta pesquisa foi realizada em um curso de idiomas em Salvador, Bahia, que, além de ensinar a Língua Inglesa para crianças, jovens, adultos e idosos, também funciona como um centro de formação continuada de professores de Língua Inglesa. Trata-se de um caso único, como ressaltam Lüdke e André (1986), pois a equipe de coordenação e professores têm como pressuposto o ato educacional que privilegia e respeita as emoções em sua práxis. Neste recorte da pesquisa, apresentamos dados coletados em 2006 e revisitados em 2023.

Realizamos entrevistas semiestruturadas e observações de aulas de sete professores da instituição, sendo que dois destes atuavam também como coordenadores de Língua Inglesa. Durante as observações, avaliamos a fala dos professores e estudantes, e reações dos educadores diante de determinadas situações que aconteciam durante as aulas. Enfim, o cerne das observações consistiu, principalmente, em identificar como a dimensão afetiva se corporifica nas relações estabelecidas entre os professores e estudantes, através dos seguintes elementos: fala do professor e aluno, contato físico ou falta dele, expressão facial e gestual, escuta e diálogo. Depois de realizadas as observações, procedemos às entrevistas com os professores. Nessas entrevistas, os educadores responderam a questões sobre ensino, afetividade e emoção, saberes que estruturam a prática pedagógica, a abordagem da dimensão afetiva em suas formações e a influência de professores em suas práticas. Nesta etapa da coleta de dados, percebemos que os professores se sentiam muito mais à vontade em expor as suas percepções acerca do objeto de estudo depois dos contatos que tivemos ao longo das observações.

Perfil dos Educadores

Para que possamos entender melhor o discurso e a postura dos professores entrevistados, apresentamos a seguir seus perfis. Com o intuito de preservar a identidade dos entrevistados, seus nomes foram trocados por nomes fictícios. No quadro 1 são apresentados os nomes





adotados e o perfil profissional dos sujeitos entrevistados.

Quadro 1. Perfil dos entrevistados.

Entrevista nº	Entrevistado	Perfil Profissional
1	Clarissa	Coordenadora Acadêmica da escola, Professora, Graduada em Letras, Especialista em Língua Inglesa, possui 25 anos de experiência.
2	Fábio	Professor há 10 anos, Graduado em Letras, Especialização em Estudos Linguísticos Literários.
3	Paloma	Lecionou inglês na escola pesquisada durante 15 anos, Coordenou e treinou professores durante sete anos, Graduada em Psicologia, Mestra em Educação.
4	Juscelino	Professor há 16 anos, Graduado em Letras, participou do núcleo acadêmico da escola pesquisada durante três anos.
5	Túlio	Professor há 15 anos, Formação Técnica, participou do núcleo acadêmico da escola pesquisada por um ano. Graduado em Letras Português e Inglês.
6	Natália	Professora há 7 anos, ministra diversos cursos sobre ensino de língua inglesa em conferências e seminários, Graduada em Letras Português e Inglês.
7	Wilson	Professor e Coordenador Acadêmico da escola, possui 33 anos de experiência, Graduado em Economia, Graduação em Direção Teatral, Especialização em Ensino de Língua Inglesa.

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2023.

ANÁLISE DOS DADOS

Na implementação prática da metodologia, os dados obtidos com as entrevistas e as observações dão suporte à interpretação de categorias descritivas que facilitam a percepção da postura adotada pelo professor em sala de aula. Com o intuito de tratar e analisar de modo profícuo os dados coletados, elencamos aqui as categorias e subcategorias de análise que balizaram a interpretação. Foram identificadas, ao todo, três categorias: A afetividade; O docente e o ensino de língua inglesa; e Formação docente e afetividade. Neste texto, trazemos a categoria A afetividade, que apresenta as seguintes subcategorias: Afetividade e emoção; e Manifestações de afetividade em sala de aula.

A afetividade

Essa categoria refere-se à compreensão do conceito de afetividade pelos professores. Inicialmente, percebemos a dificuldade que os entrevistados tinham em esclarecer seu entendimento sobre tal conceito. Ao longo da entrevista, constatamos que a definição surgia a partir de suas próprias experiências enquanto pessoas e profissionais. Não percebemos definições sobre afetividade advindas de uma determinada literatura ou da formação acadêmica recebida por esses sujeitos, os professores utilizaram-se de suas próprias percepções de vida.





Enfim, as falas obtidas acerca da afetividade foram bastante ricas, pois não estiveram pautadas em conceitos prontos, oriundos da visão de um determinado autor, mas da própria compreensão que os educadores têm desta dimensão.

Como a questão da afetividade é o cerne desta pesquisa, buscamos compreender tal categoria a partir de indicadores demonstrados a seguir. O quadro 2 apresenta os indicadores propostos, identificando seus significados a partir da visão de diferentes autores que embasaram esta pesquisa.

Quadro 2. Significado dos indicadores adotados para atitudes proativas associadas à prática docente: Dimensão afetiva (aspectos proativos).

Indicadores	Significado dos indicadores
Acolhimento	Lido com gente e não com coisas. E porque lido com gente, não posso, [...] recusar a minha atenção dedicada e amorosa à problemática mais pessoal deste ou daquele aluno ou aluna. Desde que não prejudique o tempo normal da docência, não posso fechar-me a seu sofrimento ou a sua inquietação porque não sou terapeuta ou assistente social. Mas sou gente (Freire, 1996, p.144).
Encorajamento	ato ou efeito de encorajar(-se) [...] dar ou tomar coragem, ânimo, estímulo; incentivar(-se) [...] incitar a fazer qualquer coisa (Houaiss, 2001, p. 1138).
Sedução	A tarefa primordial do professor: seduzir o aluno para que ele deseje, e desejando aprenda. E o saber fica memorizado de cor – etimologicamente, no coração (Alves, 2003, p. 58).
Escuta	Escutar é obviamente algo que vai além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar significa disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro (Freire, 1996, p. 119).
Diálogo	Esse também é o lugar do educador, aquele que pode e deve fazer trocas profundas com o educando, através do diálogo; ensinando que é possível dialogar, sem invadir e sem privar (Luckesi, 2000, p.37).
Toque	ação de tocar, de fazer com que uma coisa entre em contato com outra, ou o contato produzido por essa ação (Houaiss, 2001, p. 2735).
Encorajamento	ato ou efeito de encorajar(-se) [...] dar ou tomar coragem, ânimo, estímulo; incentivar(-se) [...] incitar a fazer qualquer coisa (Houaiss, 2001, p. 1138).

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2023.

Já o quadro 3, a seguir, apresenta discursos dos entrevistados, dentro dos indicadores determinados, seguidos dos comentários sob uma perspectiva afetiva em seus aspectos proativos.

Quadro 3 - Análise e comentário dos discursos dos entrevistados (aspectos proativos)

Indicadores	Exemplo (Entrevistado)	Entendimento da atitude do professor no escopo da pesquisa
Acolhimento	Eu acho que aquele professor que... coloca traços mais leves, recados mais sutis, mais delicados, a própria maneira de você corrigir demonstra diferentes maneiras de eh, afetividade (Wilson, 2006).	O professor apresenta uma postura acolhedora e afetiva ao demonstrar um especial cuidado no trato dos erros e também dos acertos dos seus alunos.
Encorajamento	É ajudar meus alunos a se tornarem	Os dois professores não demonstram estar





	<p>peças melhores (Juscelino, 2006).</p> <p>[...] professor com o aluno, mas eu acho que tem muita coisa assim de levar o outro a se descobrir, a encorajar a pessoa a descobrir suas potencialidades, né? Isso faz muito parte do trabalho do professor (Clarissa, 2006).</p>	<p>preocupados apenas com o cumprimento de um plano curricular, eles acreditam que a docência deve focar também no crescimento pessoal, nas descobertas que os próprios educandos podem fazer durante o seu aprendizado. A pessoa desses estudantes encontra-se no centro desse processo.</p>
Sedução	<p>[...] se tinha desprazer, alguma coisa tinha que mexer ali porque nem eu aguentava. Né? Ler sinais de desprazer na feição dos alunos me incomodava profundamente... Então, eu procuro ajustar imediatamente pra trazer aquilo, e fazer, transformar e fazer da aula sempre prazerosa (Paloma, 2006).</p> <p>Eu me sinto muito bem em sala de aula. Mas eu só me sinto bem mesmo se eles também estiverem bem, né? Então, não sei dar uma aula tensa. Professor tem que estar presente literalmente de corpo e alma em sala de aula (Natália, 2006).</p>	<p>A preocupação dos professores com um ambiente prazeroso para a prática do ensino e da aprendizagem revela uma necessidade de envolver, convidar, seduzir os alunos com o propósito de se ter uma aprendizagem mais significativa. O ambiente tem que estar propício tanto para a prática do professor quanto para a aprendizagem. A atividade docente está diretamente ligada ao prazer que, necessariamente seduz.</p>
Escuta	<p>[...] eu sou uma pessoa que gosto de ouvir, [...] Então eu procuro saber um pouquinho da maneira como eles são, fazer uma aula balanceada, fazer uma aula que, que, atinja né? que, penetre (Wilson, 2006).</p>	<p>Escutar os estudantes nos primeiros contatos estabelecidos é uma conduta positiva deste professor, pois favorece o planejamento de suas aulas e o seu relacionamento com o grupo. No lugar de educandos, quando somos ouvidos, compreendemos que alguém se importa conosco, conseqüentemente, em sala de aula, nos sentimos mais à vontade para interagir, sugerir, concordar ou discordar. Enfim, essa postura afetiva proporciona trocas, e é a partir delas que o real ensino e aprendizado acontecem.</p>
Diálogo	<p>[...] eu sou uma pessoa aberta, eu sou uma pessoa que gosto de ouvir, eu sou uma pessoa que gosto de falar, eh, - "como é que vocês são? Falem de vocês pra mim, eh, o que vocês gostariam que eu fizesse, o que vocês não gostariam que eu fizesse, eu gostaria que vocês fizessem isso, eu não gostaria que vocês fizessem aquilo", então, a primeira aula, talvez até a primeira semana de aula, é mais uma semana de contratos, de acordos, de conhecimentos, de descobertas da gente (Wilson, 2006).</p>	<p>O educador ao dialogar com seus educandos e permitir que eles dialoguem entre si, promove novas interações e desenvolve a competência interrelacional, que é necessária para um ensino e uma aprendizagem dentro de uma abordagem mais afetiva.</p>





Toque	Mas, assim, de um modo geral, eu tento lidar com meus alunos dessa forma, afetiva, carinhosa, eu gosto deles, eu gosto de brincar, eu gosto de tocar, eu gosto de sorrir (Túlio, 2006).	Toque, sorriso, olhar, diversão; todos esses elementos fazem parte da concepção de ensino do professor Túlio. Ele entende a relação pedagógica constituída, também, pelo conhecimento do humano, não apenas da postura técnica e fria do professor para transferir um conhecimento.
Relacionamento	[...] ser professor é compartilhar experiências em sala de aula... O professor também aprende muito com aquelas experiências em sala de aula, com seus alunos (Natália, 2006). [...] de uma forma geral, né? eu tendo a me relacionar muito bem com meus alunos, porque é uma coisa minha, de me relacionar com pessoas. Eu gosto de me relacionar com pessoas, com seres humanos, independente qual a posição que elas assumem em minha vida [...] Esse relacionamento de que eu também [...] sou como eles (Túlio, 2006).	Se o professor acredita que também poderá aprender com seus educandos, com as experiências que ocorrem em sala de aula, esse educador está aberto a um relacionamento onde as duas partes participem do processo, compartilhem suas vivências. Aqui, percebemos que o professor tem toda uma sabedoria própria para lidar com pessoas de um modo geral, e isso se reflete na sua relação com os estudantes. Uma relação horizontal em que se coloca também como aprendiz.
Comprometimento	[...] sempre exige participação, sempre exige cuidado, sempre exige envolvimento, e não é simplesmente passar alguma coisa para uma pessoa, não. Tem muito mais do que isso (Juscelino, 2006). É importante pra mim conhecer bastante da personalidade deles também pra não fazer uma aula que seja contraditória à maneira que eles gostam de aprender. De repente, se a pessoa gosta mais de aprender <i>handdone</i> , com a prática, eu não vou chegar lá, e fazer uma aula para uma pessoa que é mais, eh, eh, digamos assim, audiovisual, que aprende mais ouvindo e observando, entendeu? Então eu procuro saber um pouquinho da maneira como eles são, fazer uma aula que, que, que atinja, né? Que, que, que penetre (Wilson, 2006).	A partir das falas dos dois professores, notamos que o envolvimento é de significativa importância para um ensino e uma relação pedagógica eficientes. Como conceber a aprendizagem sem envolver-se com o processo e seus participantes, sem sentir-se parte do mesmo? E, de que forma esses professores se comprometem, se envolvem? Procurar conhecer a realidade do grupo, os diferentes estilos de aprendizagens, já é uma postura que demonstra comprometimento com os educandos e com a qualidade das aulas. Por fim, a leitura que fazemos das falas desses professores é de que ensinar transcende a mera transmissão de uma informação, de um conhecimento, é, também, muita doação.

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2023.

A seguir, no quadro 4, apresentamos os indicadores adotados para atitudes inibidoras relacionadas à prática docente com base em autores trazidos para a discussão:





Quadro 4. Significado dos indicadores adotados para atitudes inibidoras associadas à prática docente. Dimensão afetiva (aspectos inibidores).

Indicadores	Significado dos indicadores
Frieza	Como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura racionalista (Freire, 1996, p. 145).
Crítica inibidora	Crítica: “ação ou efeito de depreciar, censurar; opinião desfavorável; censura, depreciação, condenação” (Houaiss, 2001, p. 875). Inibidor: “que ou o que inibe [...] tolher(-se), embaraçar(-se), impedir ou ficar impedido; desencorajar ou desencorajar-se no exercício de atividade livre e espontânea, esp. por força de empecilhos psicológicos ou de controles sociais” (Houaiss, 2001, p. 1679).
Amedrontamento	tolher(-se), embaraçar(-se), impedir ou ficar impedido; desencorajar ou desencorajar-se no exercício de atividade livre e espontânea, esp. por força de empecilhos psicológicos ou de controles sociais [...] induzir (alguém) pelo medo; criar expectativa de perigo para; ameaçar (Houaiss, 2001, p. 185).
Autoritarismo	A postura do autoritário é sectária. A sua é a única verdade que necessariamente deve ser imposta aos demais. É na sua verdade que reside a salvação dos demais. O seu saber é “iluminador” da “obscuridade” ou da ignorância dos outros, que por isso mesmo devem estar submetidos ao saber e à arrogância do autoritário ou da autoritária (Freire, 2021, p. 73).

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2023.

A seguir, no quadro 5, apresentamos a discussão com base nas respostas dos entrevistados relacionados às teorias apresentadas no quadro 4:

Quadro 5 - Análise e comentário dos discursos dos entrevistados (aspectos inibidores).

Indicadores	Exemplo (Entrevistado)	Entendimento da atitude do professor no escopo da pesquisa
Frieza	Inclusive uma das minhas queixas da faculdade era essa frieza do professor, era muito técnico, muito bom, cheio de mestrado, cheio de pós [...] Tem que ser distante pra ser respeitado (Fábio, 2006).	Não aprovando a postura de seus professores, acreditamos que o professor Fábio tenta não repetir esse mesmo padrão com seus estudantes em classe, já que a frieza destrói qualquer vínculo afetivo que possa ser estabelecido entre docentes e discentes e entre estes e seus pares.
Crítica Inibidora	[...] eu acho que, a própria maneira como você corrige o exercício do seu aluno é uma forma de demonstrar afetividade. Eu acho que aquele professor que sai riscando tudo, colocando um bocado de tinta vermelha, botando mil setas, observações (Wilson, 2006).	O professor desaprova a postura do docente que não tem um cuidado especial com aquele aluno que não apresenta o êxito esperado em uma determinada tarefa ou exercício. Para Wilson a falta de afetividade nesse momento de correção ou de sinalização de que algo não está indo bem pode provocar certa inibição e desconforto na relação pedagógica.
Amedrontamento	Eu tive uma professora de português, por exemplo, no segundo grau, que eu admirava a capacidade da mulher de	Como entender uma postura dessas? É óbvio que o professor entrevistado não aprova essa conduta em sala de aula. Como se relacionar com um professor que amedronta, agride seus





	interpretar um texto. Que ela esmiuçava assim Guimarães Rosa como ninguém. Em compensação, ela virou um copo de suco de laranja na cabeça da minha colega, porque a menina tava comendo dentro da sala de aula. Quer dizer, esse tipo de coisa eu acho inadmissível. Eu seria incapaz de atirar qualquer objeto no aluno, quanto mais um copo de suco de laranja (Wilson, 2006).	alunos? É impossível de fato aprender tendo como professor alguém emocionalmente descontrolado, com falta de tato para lidar com pessoas. Dessa forma, o amedrontamento provocado no grupo por uma atitude como essa aniquila toda e qualquer expressão de afetividade que possa ocorrer em classe. Para o professor Wilson, de nada adianta o docente ter competência para lidar com a matéria e não ter competência interrelacional.
Autoritarismo	[...] aqueles professores que emperravam eh “eu quero assim, eu quero assado” não tinham diálogo... entendeu? No curso de magistério, ali, foi assim demais. Porque [...] didática era uma matéria que me incomodava muito [...] “Decore conceitos...” [...] não tinha discussão. Metodologia e prática de ensino era aquela coisa, tudo esquematizado. Por aí você tira o tipo de professores que nós tínhamos (Clarissa, 2006).	Com o objetivo de ter um ambiente com certa ordem e propício tanto para a prática do ensino, quanto para a aprendizagem, é de se esperar que os professores, via de regra, exerçam a sua autoridade em classe, orientando atividades, cobrando tarefas, estabelecendo datas para apresentação de trabalhos, tomando decisões. Em contrapartida, a professora Clarissa critica veementemente aqueles professores que, ao invés de fazerem uso da sua autoridade, fazem uso do seu autoritarismo, impondo regras sem a possibilidade de um diálogo. Totalmente contraditório a uma perspectiva afetiva.

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2023.

O objetivo principal da interpretação das falas dos professores, a partir dos indicadores sugeridos, foi perceber como a dimensão afetiva se faz presente ou não em suas posturas em sala de aula, e se essa presença é resultado de uma formação calcada pela dimensão do afeto ou se ela se corporifica por conta de características e experiências pessoais. Em nenhum desses indicadores os educadores se dizem “frios”, “autoritários” e “críticos inibidores”. No quadro anterior, percebe-se que os entrevistados falam da frieza, do autoritarismo e do amedrontamento de seus professores, mas não se reconhecem como tais. Por abominarem, em seus professores, aquelas atitudes que trazem esses elementos negativos, talvez seja difícil para eles admitirem ter essas mesmas atitudes.

Nas relações que estabelecemos na sala de aula, podemos ser, em determinadas situações, autoritários, frios, ou fazer uma crítica não muito construtiva. Enfim, nem sempre mantemos uma postura afetuosa e acolhedora com nossos educandos. Em certos momentos, devemos usar da autoridade que temos enquanto professores, contudo, alguns acabam se utilizando do autoritarismo. Por exemplo, nas observações realizadas para coleta de dados nesta pesquisa, constatamos que um determinado professor, que mantinha um bom relacionamento com o grupo, fez uso de autoritarismo para estabelecer ordem na aula, formada em sua maioria





por adolescentes. Presenciamos a conduta do professor que amedrontava seus alunos, usando a tão conhecida estratégia de “tirar pontos” ou “fazer uma prova especial”. Sabemos que essa não é a postura mais adequada para resolvermos problemas em sala de aula, mas ainda é muito comum o professor ter tal atitude pelo fato de estar tão enraizada no *habitus* didático.

Na realidade, é possível afirmar que, mesmo não pondo em prática determinadas ações, os professores pensam, comentam e desejam que os estudantes, ao não terem um “bom comportamento” em aula, se deem mal na prova ou coisa parecida. Enfim, o autoritarismo, a frieza, a crítica inibidora e o amedrontamento se fazem presentes na postura de professores e, em determinados momentos, reconhecer-se como tal não diminui o seu mérito. O que não se pode perder de vista é a necessidade de refletir sobre esse tipo de postura para que ela não se cristalice, impedindo o aparecimento de uma postura mais adequada, mais afetiva.

Nas entrevistas, os professores expressaram dificuldades para conceituar “afetividade”, então a conceituam a partir de suas próprias vivências. Nesta perspectiva, uma das professoras define afetividade da seguinte forma:

Afetividade é um termo genérico, subjetivo, mas o meu entendimento dele é: no ser humano existem dimensões, né? E uma dessas dimensões que fazem o ser humano é a dimensão afetiva. Que envolve o lado emocional dele e que tá refletido em diversas áreas de atuação dele, né? Eu tenho a dimensão racional, por exemplo, sendo ser humano, e tenho a dimensão afetiva. E essa dimensão afetiva pode ser mais visível através de emoções, de sentimentos, é difícil dizer, mas é assim [...] A afetividade não é, necessariamente, uma coisa concreta, visível que se mede (Paloma, 2006).

A professora Paloma revela que, no ser humano, há duas dimensões separadas: a afetiva e a racional. Ela nos deixa claro que a afetividade e a razão são dicotômicas em qualquer processo de vivência ou de construção do conhecimento experienciado pelo ser humano e não o concebe em sua inteireza, em que ambas as dimensões dialogam, interagem e influenciam as decisões. Nessa direção, Arantes (2002) postula que essa concepção é fruto de crenças arraigadas em nossa cultura, que consideram a inteligência e a afetividade dicotômicas.

Para outros dois entrevistados, de forma muito similar, afetividade é acolhimento, importar-se com o outro, e ambos ressaltam a sua importância no trabalho docente:

Afetividade é uma coisa tão subjetiva, e abstrata, né? [...] Não é beijo, abraço, pode tá no olhar, pode tá numa atitude. Entendeu? [...] Agora, afetividade, em relação à sala de aula, eh, eu acho que é você ser... ter uma atitude com o aluno, que ele perceba que você não é o, a pessoa que detém o conhecimento apenas. [...] Eh, e, com minha experiência como aluno, afetividade tem um grande, um grande papel, de como o professor me acolhe, ou como o professor acolhe o que eu digo [...] A gente se sente valorizado (Túlio, 2006).

[...] eu acredito que afetividade são demonstrações de afeto nos mais diversos níveis. Não é só fazer carinho, dar beijo, ou abraçar. Eu acho que afetividade





tem a ver com demonstrar que você se importa com a outra pessoa [...] (Wilson, 2006).

A concepção dos professores Túlio e Wilson acerca da afetividade remete à definição de educador concebida por Luckesi (2000, p. 38), que afirma ser o professor “[...] aquele que acolhe, nutre, sustenta e confronta, amorosamente, o educando, para que ele possa formar-se na sua interação com o outro, que lhe subsidia condições de desenvolvimento”.

Compartilhando das ideias apresentadas pelos professores entrevistados e também por Luckesi (2000), defendemos uma afetividade que, além de importar-se com o outro, de acolher e sustentar, confronte amorosamente o aluno quando necessário. Sabemos que, durante o processo de aprendizagem, o professor precisa colocar o estudante em situações em que ele tenha que refletir, desconstruir e ressignificar o que está sendo ensinado. Acreditamos que é nesse momento de confronto que o educando tem uma valiosa oportunidade de evoluir.

Afetividade e emoção

De modo geral, as pessoas entendem afetividade e emoção como sendo palavras sinônimas. Nessa direção, a proposta desta subcategoria é perceber se esses docentes fazem a diferença entre esses dois conceitos. Não obstante, ainda confusos, alguns professores concebem afetividade e emoção como elementos distintos. Para alguns, a emoção está mais relacionada às reações físicas do nosso organismo, enquanto a afetividade diz respeito à atitude, à maneira como você lida com algo ou alguém.

Afetividade e emoção, de modo geral, são entendidas como sinônimos. Dessa maneira, perguntamos aos entrevistados a diferença entre esses termos. Apesar de os professores perceberem uma ligação entre os dois termos, ao mesmo tempo revelam uma distinção entre ambos:

Pra mim, afetividade eu acho está envolvido muito com, eh, emoção. Eu vejo muito como emoção. Eu acho que a emoção, [...] é mais, digamos, uma coisa mais primitiva do que a afetividade. Eu acho que a afetividade, ela vem, ela combina coração e razão. Entendeu? Ela é uma coisa positiva. Enquanto que a emoção, por ela ser mais primitiva, ela tem uma polaridade, assim, ela tanto pode ser algo muito positivo, como algo muito negativo. Certo? E a afetividade é mais equilibrada (Juscelino, 2006).

As emoções, elas são bem definidas. Elas são as mesmas pra todas pessoas. Emoção da raiva, [...] a emoção da tristeza, saudade são emoções. E as emoções são ligadas também a reações físicas, né? [...] E a afetividade engloba as emoções... (Paloma, 2006).

[...] Eu acho que existem pessoas que são emotivas, mas que não são necessariamente afetivas. Eh, ela pode até ser uma pessoa emotivamente estressada, uma pessoa que está sempre demonstrando suas emoções ou positiva ou negativas, e isso não tem nada a ver com afetividade. Eu acho que afetividade





e emoção... eu acho que você pode demonstrar sua afetividade através da emoção. Mas eu acho que não é a mesma coisa não (Wilson, 2006).

Vamos ver como é que a gente, como é que dá pra dissociar, né? Afetividade, acho que é a maneira que você lida com a coisa, a maneira que você faz alguma coisa, né? Emoção é algo que você sente. Mas como você lida com essa emoção, pra mim é afetividade. Não sei. (Natália, 2006).

Realizando as entrevistas, percebemos que, embora os professores tenham encontrado alguma dificuldade para definir e diferenciar afetividade de emoção, o conceito de afetividade assumido por eles está diretamente relacionado à experiência de vida do indivíduo. A afetividade, portanto, não se reduz ao aspecto emocional presente nas relações humanas. Por exemplo, como foi dito pelo professor Wilson, uma pessoa pode ser emotiva, mas não necessariamente afetiva na sala de aula. Diferenciando afetividade de emoção temos que a afetividade, segundo Saltini (2022), é um domínio tão importante quanto à inteligência para o desenvolvimento do ser humano, sendo a afetividade um fio condutor dessa experiência em sala de aula. Ela não é sentimento, muito menos emoção. A afetividade compreende esses dois últimos, que por sua vez são distintos entre si. Para Wallon (1968) o sentimento é algo psicológico que revela um estado mais permanente, enquanto a emoção é efêmera, posto que é mais orgânica. Como exemplo podemos afirmar que a cólera é uma emoção e o ódio é um sentimento.

A partir das falas dos professores entrevistados, compreendemos que ter uma postura afetiva reside no movimento de sair do seu lugar confortável e se colocar no lugar do outro, acolhendo, ajudando, orientando, ouvindo. Enfim, afetividade não se restringe a um simples conceito elaborado a partir de pesquisas, mas significa também revelar atitudes genuinamente humanas ao lidar com diferentes pessoas e situações em nossas vidas.

Manifestações de afetividade na sala de aula

Essa subcategoria nos apresenta as diferentes manifestações de afetividade na sala de aula e a diferença que as mesmas fazem no processo de ensino-aprendizagem. Muitos professores percebem que a dimensão afetiva se faz presente em todos os momentos da aula, através do olhar, do respeito ao limite de cada aprendiz, do cuidado ao fazer uma crítica, do contato físico, da expressão facial ou gestual, da escuta acolhedora, do diálogo. Nesse sentido, dois entrevistados revelam a sua visão, enfatizando a dimensão afetiva na sala de aula na produção de outros sentidos para a aprendizagem:

[...] Na minha visão, o ser humano, ele tem essas dimensões distintas que o compõe como ser humano, mas eu tenho uma visão do ser humano como





integral. Então, uma dimensão não existe sem a outra. Então, no momento que eu digo que uma dimensão não existe sem a outra, eu não posso tratar do aprendizado racional e lógico sem levar em consideração a dimensão afetiva daquele ser humano (Paloma, 2006).

A afetividade pode ser demonstrada, eh, pela proximidade que você tem [...] Eu acho que até mais [...] até a maneira como você se veste pra eles [...], ou até mesmo estabelecer limites; eh, permitir que eles, critiquem ou se aproximem de você, eles avaliem o seu trabalho e lhe deem feedback [...] (Wilson, 2006).

Compartilhamos do pensamento da professora Paloma ao conceber o educando como um ser integral, constituído pelo racional e afetivo. Nessa perspectiva, Wallon (1968) defende que pensamento, sentimento e ação devam se complementar, possibilitando a inteireza do ser humano e a expansão de sua consciência. Igualmente, concordamos com o professor Wilson quando diz que a forma como você se veste, o jeito como você olha para seus alunos e estar aberto a críticas referentes ao seu trabalho, tudo isso são manifestações de afetividade.

Uma outra compreensão interessante sobre a manifestação da afetividade na sala de aula é colocada pela professora Natália. Para ela, o professor durante a aula deve estar sempre pronto para tomar decisões e fazer alterações quando necessário, e para isso a afetividade do educador deve se fazer presente. Professora Natália pondera:

Uma coisa que é sempre minha preocupação, né? Eu me sinto muito bem em sala de aula. Mas eu só me sinto bem mesmo se eles também estiverem bem. Então, não sei dar uma aula tensa. Se eu tou, ah, trabalhando alguma coisa e eu vejo que a turma não tá legal, tem alguma coisa no ar. Eu paro e resolvo. Eu não, sei seguir porque eu tenho um programa pra dar [...] Eu tenho meu plano de aula, mas acho que plano de aula tem que ser muito flexível. [...] professor tem que estar presente, literalmente, de corpo e alma, em sala de aula. Não é porque você tem um plano, que você tá fixo nele e vai cumprir aquilo custe o que custar. Entendeu? (Natália, 2006).

Como podemos observar no depoimento acima, a professora revela uma grande preocupação com a relação existente entre ela e seus alunos. Todos devem estar se sentindo bem para que a aula possa acontecer. Sua preocupação não reside, apenas, no cumprimento de um plano de aula. A referência ao “se sentir bem”, de ambas as partes, demonstra um sentimento de “querer bem aos educandos”, tão defendida por Freire (1996) quando afirma que “[...] esta abertura ao querer bem [...] significa, de fato que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la. Significa a maneira que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano” (p. 141).

Contrariamente, enquanto os professores supracitados destacam a importância da presença da dimensão afetiva tanto na prática de ensino quanto na aprendizagem, a professora Clarissa não consegue perceber a presença desta dimensão na sua rotina de sala de aula:





É preciso considerar minha pessoa como uma treinadora de futuros professores, eu mesma não sou uma pessoa que me revelo, ou que revela essa afetividade para com meus alunos. [...] Eu fui aluna de uma escola super repressora. Então, não podia exteriorizar minhas emoções [...] o grau de afetividade entre professor e aluno não foi estabelecido, né? Ou, se era estabelecido era de uma forma muito assim: eu professor, você aluno, mas sem estar considerando a pessoa. Então, eu me lembro, assim, fatos que são marcantes na minha infância, na minha vida enquanto aluna. Porque faltou isso (Clarissa, 2006).

A partir do depoimento da professora, percebemos o quanto a ideia de afetividade e suas manifestações na sala de aula estão vinculadas à experiência docente. No relatado anterior, observamos que a escola obliterava qualquer tipo de manifestação afetiva. Como a postura de seus professores marcou essa professora! A hierarquia, a relação de poder estabelecida entre docentes e discentes eclipsava toda e qualquer possibilidade da expressão da dimensão afetiva, da dimensão humana. É notório que a professora Clarissa participou de uma escola cujo objetivo precípuo era o ensino direcionado para o instruir, o adestrar. Nesta perspectiva, Morais (1996) afirma que há duas maneiras de associar o conceito de ensino: a primeira está ligada a um conceito mecanicista que entende o ensino como o mais pragmático dos adestramentos; a segunda transcende essa ideia do adestrar e instruir, possibilitando o encontro da inteligência do educando com a vida, o encontro de sua sensibilidade com a pluralidade rica do viver.

Ainda dentro desta subcategoria, outra pergunta feita aos professores é se a afetividade bloqueia ou facilita a prática de ensino e aprendizagem. Nesse tocante, dois educadores expressam que a presença da afetividade na sala de aula traz grande contribuição:

[...] Inclusive eu tenho experiência também com alunos de rede pública [...] Eu tenho certeza, eu acho que a afetividade na área do ensino, ela tem muito mais positividade que negatividade [...] eu consigo controlar esses meninos, porque você tem salas com 30, 40 alunos, meninos de 12, 13 anos, que adolescentes, cheios de energia, alguns com alguns distúrbios de educação, familiares etc., mas eu consigo, eh, reverter o quadro porque eu ganho a confiança dele, eu ponho carisma, eu não faço isso forçadamente [...] porque o aluno quando ele sente aquela empatia, quando ele admira o professor, tudo flui. Mesmo que ele não esteja satisfeito com as aulas, até a forma dele colocar isso, é diferente (Fábio, 2006).

[...] Afetividade? Ela pode, ela pode não ajudar. Mas definitivamente, a não afetividade atrapalha [...] Então, por exemplo, você pode ser uma pessoa que, durante as aulas, eu posso tentar ser afetivo com você, e você não, permitir, por algum motivo, isso não vai chegar até você, mas, por exemplo, se a minha atitude for uma atitude oposta, de não ter afetividade com você, não ter eh, esse cuidado, com certeza isso vai influenciar negativamente, entendeu? (Túlio, 2006).

Percebemos, a partir dos relatos dos professores, a adoção de uma postura bastante afetiva em situações difíceis que ocorrem em sala de aula. Eles procuram entender o contexto de vida no qual esses estudantes vivem, ou seja, sabem se colocar no lugar de seus alunos, são sensíveis às suas necessidades e, a partir daí, sabem tomar atitudes que beneficiam tanto o





aprendizado quanto o ensino. Há uma aceitação do grupo e, segundo Morales (2004, p. 23), “essa aceitação afetiva [...] será sempre importante se quisermos que as mensagens que consideramos valiosas cheguem aos alunos”.

Como pondera Rodrigues (2019), a afetividade é algo vital para nós, humanos, sendo esses vínculos de afeto e as relações construídas na escola e em toda a vida que proporcionam grandes elos de aprendizagem. Assim, enfatiza o professor Túlio, que não é só a sua competência acadêmica que garantirá sucesso na sua tarefa docente, mas também a forma afetiva como ele lida com os educandos. Nesse sentido, Morales (2004) afirma que o processo educacional está relacionado às maneiras como sentimos, portanto, a dimensão emocional jamais deve ser ignorada para o bem da aprendizagem.

Já na visão da professora Paloma, a presença da afetividade na sala de aula tanto pode bloquear como facilitar sua prática pedagógica. Percebemos isso numa típica situação de sala de aula relatada pela professora:

por exemplo, se [...] o aluno um dia está, eh, teve uma discussão em casa, está profundamente fragilizado. Naquele momento, eu posso não saber de nada como professora. Faço uma crítica de uma forma um pouquinho mais contundente, naquele momento aquilo pode gerar um déficit no aprendizado dele. Pode ser que em outro momento, ao mesmo aluno, a mesma crítica não gerasse esse déficit, né? E ao contrário, uma coisa positiva. Eh... Se eu levo com consideração e eu estou sabendo que ele está num momento fragilizado, a maneira como eu abordo pode fazer com que aquilo reverta num momento de crescimento pra ele, de construção, elevação da auto-estima e, conseqüentemente, maior aprendizado. Ou mesmo que não gere maior aprendizado, mas que não gere bloqueio (Paloma, 2006).

A referida educadora se preocupa com o aprendizado do estudante e também tem cuidado em não gerar possíveis bloqueios a partir de sua postura. Ela acredita que, na sala de aula, dependendo da maneira como certos momentos são conduzidos, o educando poderá aprender não apenas conhecimento da matéria mas também como atuar na vida. Para Rodrigues (2019, p. 119) “um professor que é afetivo com seus alunos favorece que se estabeleça uma relação de segurança e evita bloqueios afetivos e cognitivos, auxiliando no trabalho socializado e ajuda o aluno a superar erros e a aprender com eles”. Nessa direção, compreendemos que, na sala de aula, podemos ensinar e aprender mais do que conhecimentos, pois enquanto professores exercemos uma forte influência na construção de valores e atitudes dos alunos. Ensinar e aprender é um processo de construção de cidadãos como um todo, abrangendo aspectos cognitivos, sociais, emocionais e afetivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS





Nesta pesquisa, pudemos constatar como a dimensão afetiva se manifesta nas relações estabelecidas entre professores e estudantes. Verificamos que a afetividade se revela através de elementos como o toque, a expressão facial e gestual, o olhar, a escuta acolhedora e o diálogo. Além disso, é evidente que a presença dessa dimensão é um diferencial no processo de ensino-aprendizagem, pois melhora a qualidade das relações, humaniza os espaços e os torna mais propícios ao aprendizado. As observações também revelaram que aqueles professores que não faziam uso desses elementos em sua prática, não tinham um ambiente tão acolhedor para o processo educacional. Eram professores que apenas se limitavam à transmissão dos conteúdos, sem conseguir transcender essa função. Com efeito, pudemos concluir que o educador afetivo é aquele que consegue construir com os educandos algo além dos conteúdos, motivando consequentemente o crescimento de seus alunos, os reconhecendo como seres humanos e agindo com respeito e cuidado.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Ana R. S. **A emoção na sala de aula**. 2ª edição, Campinas: Papyrus, 1999.
- ALVES, Rubem. **Conversas sobre educação**. 7ª edição, Campinas, São Paulo: Versus, 2003.
- ALVES, Rubem. Receita para se comer queijo. In: ALVES, Rubem. **Ao professor com meu carinho**. Campinas: Verus Editora, 2004.
- ARANTES, Valéria Amorim. Afetividade e cognição: Rompendo a dicotomia na educação. In: OLIVEIRA, Marta Kohl; TRENTO, Denise Rebello de Souza.; REGO, Tereza Cristina. (org.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 20ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Paz e Terra, 2021.
- HOUAISS, Antônio. Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa. Ed. Objetiva, 2001.
- KRASHEN, Stephen. **Principles and practices in second language acquisition**. 1ª edição. Pergamon Press, 1982.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. S. Paulo: EPU, 1986.
- LUCKESI Cipriano Carlos. Educação e Ludicidade. In: LUCKESI, Cipriano Carlos (org.) **Ludopedagogia**, ensaios 1. UFBA/FACED/ Programa de pós-graduação em educação, p.81-97 V. 01, 2000.
- MORAIS, Regis de. **O que é ensinar**. São Paulo: EPU, 1996.
- MORALES, Pedro. **A relação professor aluno. O que é, Como se faz**. São Paulo: Loyola, 2004.
- PAIVA, Mirella Lopez Martini Fernandes; PRETTE, Zilda Aparecida Pereira Del. Crenças docentes e implicações para o processo de ensino-aprendizagem. **Revista Semestral da**





Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), v. 13, n. 1, p. 75-85, jan.-jun. 2009. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pee/v13n1/v13n1a09.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2024.

PIAGET, Jean. **Inteligencia y Afectividad**. Buenos Aires: Aique, 2001.

RODRIGUES, Moacir Carlos Nunes. A importância da afetividade na aprendizagem escolar na relação aluno-professor. **Revista Multidisciplinar Infinitum**, p. 109-123, 2019. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/infinitum/article/view/12060>. Acesso em: 30 mai. 2024.

SALTINI, Cláudio J. P. **Afetividade e inteligência**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Wak, 2022.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda, 1998.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1968.



Informações do Artigo	Article Information
<p>Recebido em: 15/02/2024 Aceito em: 25/11/2024 Publicado em: 09/12/2024</p>	<p>Received on: 15/02/2024 Accepted in: 11/25/2024 Published on: 12/09/2024</p>
<p>Contribuições de Autoria <u>Resumo:</u> Family Vasconcelos Caribé de Souza, Leda Regina de Jesus Couto <u>Introdução:</u> Family Vasconcelos Caribé de Souza, Leda Regina de Jesus Couto <u>Referencial teórico:</u> Family Vasconcelos Caribé de Souza, Leda Regina de Jesus Couto <u>Análise de dados:</u> Family Vasconcelos Caribé de Souza, Leda Regina de Jesus Couto <u>Discussão dos resultados:</u> Family Vasconcelos Caribé de Souza, Leda Regina de Jesus Couto <u>Conclusão:</u> Family Vasconcelos Caribé de Souza, Leda Regina de Jesus Couto <u>Referências:</u> Family Vasconcelos Caribé de Souza, Leda Regina de Jesus Couto <u>Revisão do manuscrito:</u> Family Vasconcelos Caribé de Souza, Leda Regina de Jesus Couto <u>Aprovação da versão final publicada:</u> Family Vasconcelos Caribé de Souza, Leda Regina de Jesus Couto</p>	<p>Author Contributions <u>Abstract/Resumen:</u> Family Vasconcelos Caribé de Souza, Leda Regina de Jesus Couto <u>Introduction:</u> Family Vasconcelos Caribé de Souza, Leda Regina de Jesus Couto <u>Theoretical reference:</u> Family Vasconcelos Caribé de Souza, Leda Regina de Jesus Couto <u>Data analysis:</u> Family Vasconcelos Caribé de Souza, Leda Regina de Jesus Couto <u>Discussion of results:</u> Family Vasconcelos Caribé de Souza, Leda Regina de Jesus Couto <u>Conclusion:</u> Family Vasconcelos Caribé de Souza, Leda Regina de Jesus Couto <u>References:</u> Family Vasconcelos Caribé de Souza, Leda Regina de Jesus Couto <u>Manuscript review:</u> Family Vasconcelos Caribé de Souza, Leda Regina de Jesus Couto <u>Approval of the final published version:</u> Family Vasconcelos Caribé de Souza, Leda Regina de Jesus Couto</p>
<p>Conflitos de Interesse As autoras declararam não haver nenhum conflito de interesse de ordem pessoal, comercial, acadêmico, político e financeiro referente a este manuscrito.</p>	<p>Interest conflicts The authors declare that there is no personal, commercial, academic, political or financial conflict of interest regarding this manuscript.</p>
<p>Como Citar este artigo - ABNT SOUZA, Family Vasconcelos Caribé de; COUTO, Leda Regina de Jesus. A dimensão afetiva na aprendizagem de língua inglesa: estudo de caso em uma escola de idiomas. Revista Macambira, Serrinha (BA), v. 8, n. 1, e081039, Jan.-Dez., 2024. https://doi.org/10.35642/rm.v8i1.1250.</p>	<p>How to cite this article - ABNT SOUZA, Family Vasconcelos Caribé de; COUTO, Leda Regina de Jesus. Affective dimension in english language learning: Study case at a language school. Revista Macambira, Serrinha (BA), v. 8, n. 1, e081039, Jan.-Dez., 2024. https://doi.org/10.35642/rm.v8i1.1250.</p>
<p>Licença de Uso A Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 4.0 Internacional (CC BY 4.0). Esta licença permite compartilhar, copiar, redistribuir o manuscrito em qualquer meio ou formato. Além disso, permite adaptar, remixar, transformar e construir sobre o material, mesmo que comercialmente, desde que seja atribuído o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico.</p>	<p>Use license The Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License (CC BY 4.0). This license allows sharing, copying, redistributing the manuscript in any médium or format. In addition, it allows adapting, remixing, transforming and building on the material, even commercially, as long as due credit for authorship and initial publication in this journal is attributed.</p>