

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: AS DIMENSÕES AFETIVAS NA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA.

DANIELA GOBBO DONADON (FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNICAMP), SÉRGIO ANTONIO DA SILVA LEITE (FE - UNICAMP).

Resumo

A pesquisa tem por objetivo pesquisar as relações afetivas nas práticas pedagógicas envolvendo jovens e adultos, com foco nas relações que se estabelecem entre professor e aluno. Pretende-se identificar, descrever e analisar as dimensões afetivas no trabalho pedagógico em sala de aula, durante o desenvolvimento das atividades educacionais, dando ênfase nas relações afetivas que se estabelecem na mediação da professora entre alunos e os objetos de conhecimento. Focaliza-se os aspectos afetivos positivos nas práticas pedagógicas observadas. Tem por sujeitos alunos em processo de escolarização na FUMEC de Campinas (Fundação Municipal para a Educação Comunitária). As bases teóricas fixam-se na área da Psicologia, principalmente em VYGOTSKY (1998, 2005) e WALLON (1968, 1979). A coleta de dados toma por base a metodologia qualitativa utilizando o procedimento de autoscopia. Foram realizadas filmagens da sala de aula, edição dos vídeos e exibição para os sujeitos durante as sessões de autoscopia onde os mesmos dotavam de significação, através de verbalizações, as práticas observadas, gerando os dados da pesquisa. Os dados obtidos foram agrupados em núcleos de significação para realização da análise, a qual toma por base a abordagem teórica assumida, sem deixar de dar a devida importância ao caráter social ao qual a modalidade EJA nos remete. Sua pertinência se firma na relevância social do tema, na atualidade e importância da questão da Afetividade e nas possibilidades de contribuir para o maior conhecimento da temática ainda pouco pesquisada.

Palavras-chave:

Educação de Jovens e Adultos, Afetividade, Autoscopia.

APRESENTAÇÃO

"A prática educativa é tudo isso, afetividade, alegria, capacidade científica e domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje." Paulo Freire

No tocante à questão da afetividade, pode-se afirmar que é recente a compreensão da importância da dimensão afetiva no processo de ensino e aprendizagem. Até pouco tempo, as pesquisas na área de educação voltavam-se quase que exclusivamente para o aspecto cognitivo, desconsiderando a dimensão afetiva do ser humano. A cisão entre razão e emoção predominou nos estudos e pesquisas sobre o comportamento humano por séculos.

Porém, pesquisas recentes na área da Psicologia Educacional têm demonstrado a presença e importância da dimensão afetiva, principalmente no contexto escolar. Estas pesquisas rompem com a visão dualista de homem, que separa razão e emoção, impedindo uma compreensão do ser humano em sua totalidade e complexidade, em favor de uma concepção monista. Essa superação da visão dicotômica anteriormente estabelecida toma como pressuposto o fato de que o ser humano deve ser entendido como um todo: assume-se que as dimensões afetiva e cognitiva são indissociáveis no processo de desenvolvimento humano.

A base teórica dessa nova concepção de investigação científica encontra-se na abordagem histórico-cultural e em suas contribuições acerca dos estudos sobre o desenvolvimento humano. Os autores que representam esta concepção, VYGOTSKY (1998) e WALLON (1979), destacaram o papel das interações sociais no desenvolvimento humano e defenderam a relação entre o ambiente social e os processos afetivos e cognitivos, além de afirmarem que ambos se inter-relacionam e se influenciam mutuamente. Assumem o caráter social da afetividade e a indissociável relação entre afetividade e inteligência, uma relação intrínseca ao desenvolvimento humano.

Tendo tal escopo teórico como base, a hipótese que defendemos é que a qualidade da relação que se estabelece entre sujeito e objeto é, também, de natureza afetiva e depende da qualidade da mediação do professor nas atividades pedagógicas desenvolvidas em sala de aula. O objetivo é identificar, descrever e analisar a dimensão afetiva no processo de mediação pedagógica do professor, enfocando seus efeitos positivos na relação aluno - objeto de conhecimento, em uma sala de aula da modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos). A idéia de focar nos efeitos positivos deve-se à intenção de contribuir apontando possibilidades de atuação nessa modalidade de ensino.

BREVE INCURSÃO TEÓRICA NA QUESTÃO DA AFETIVIDADE

Esta pesquisa insere-se entre as produções desenvolvidas por membros do Grupo do Afeto, subgrupo do ALLE (Alfabetização, Leitura e Escrita), grupo de pesquisa da faculdade de Educação da Unicamp, que vem produzindo significativas obras na perspectiva da questão da afetividade.

Estes autores, (DANTAS, 1992; TASSONI, 2000; COLOMBO, 2007; FALCIN, 2003; TAGLIAFERRO, 2006; LEITE, 2006) estudaram o possível papel da dimensão afetiva na constituição do sujeito e na construção do conhecimento, centrando a atenção na mediação pedagógica, na relação professor-aluno. Defendem a questão da afetividade como sendo intrínseca à atividade educacional, partindo do pressuposto de que a relação entre ensino e aprendizagem também é movida pelo desejo e pela paixão, tanto do professor, quanto dos alunos. Acreditam que as condições afetivas são passíveis de identificação e previsão e devem ser pensadas de forma a criarem-se condições afetivas favoráveis que facilitem a aprendizagem.

Baseando-se nas idéias de WALLON (1979) e VYGOTSKY (1998), pressupõe-se que os aspectos cognitivos e afetivos, inter-relacionados, são fatores determinantes do pleno desenvolvimento do sujeito. Diversos autores têm observado, através de suas pesquisas, que nos dois autores citados existe a idéia de uma reciprocidade e inter-relação entre a afetividade e a inteligência (ALMEIDA, 1997; OLIVEIRA, 1997; COLOMBO, 2007). Tal conclusão firma-se na compreensão de que ambas as funções (afetiva e intelectual) dependem da relação do indivíduo com o meio social, sendo influenciadas e constituídas nas interações entre os sujeitos, o que permite o entendimento do homem nas duas dimensões, simultaneamente.

Neste sentido, WALLON (1979) e VYGOTSKY (1998) "têm sido muito importantes para reconceituar o papel da afetividade no processo do desenvolvimento humano e, por consequência, no processo educacional." (LEITE, 2006: 19).

Para WALLON (1971), a afetividade é determinante tanto na construção da pessoa quanto na construção do conhecimento; o autor propõe um estudo integrado do desenvolvimento humano, definindo seu próprio projeto teórico como sendo a elaboração da psicogênese da pessoa completa.

Em seus estudos, fez uma importante distinção entre os conceitos *emoção* e *afetividade*. Acredita que as emoções são manifestações de estados subjetivos, mas com componentes orgânicos, enquanto a afetividade tem uma concepção mais ampla, pois envolve uma gama maior de manifestações, englobando sentimentos (origem psicológica) e emoções (origem biológica).

Segundo o autor, as emoções são de grande importância para a formação psíquica, pois funcionam como um amálgama entre o social e o orgânico.

VYGOTSKY (1998), que também discute a relação entre afeto e cognição, estudou o desenvolvimento do ser humano. Defendeu que os estados emocionais diversos causam reações orgânicas semelhantes, mas acreditava que as manifestações orgânicas não eram capazes de explicar essas formas mais complexas. Apesar de supor a base biológica como ponto de partida, a partir de sua visão sócio-interacionista, entendia que, além do âmbito biológico do desenvolvimento humano, o desenvolvimento social deve ser considerado de grande importância.

Procurou esboçar a transição das primeiras emoções primitivas para as experiências emocionais superiores. Nessa perspectiva, entendia que os adultos têm uma vida emocional mais refinada do que as crianças. Tal observação propõe a existência de um deslocamento das emoções para o plano simbólico.

Ao longo de sua teoria, ao enfatizar a importância das interações sociais, apresenta o conceito de *mediação*, através do qual entende-se que a relação entre o homem e o mundo se dá, principalmente, através da intervenção de sistemas simbólicos, colocando o referido conceito como central na perspectiva histórico-cultural. Nesse sentido, o desenvolvimento humano é sempre mediado por agentes culturais, de acordo com VYGOTSKY (1998). No nosso caso, o mediador principal observado em sala de aula é o professor.

Assim, a partir das concepções teóricas dos reconhecidos autores, podemos inferir que existe relação entre o ambiente social e os processos afetivos e cognitivos, entendendo que ambos estão intimamente relacionados e são aspectos intrínsecos ao desenvolvimento humano.

AFETIVIDADE E CONDIÇÕES DE ENSINO

As pesquisas no campo da afetividade anteriormente citadas tiveram o foco na relação professor-aluno, especialmente preocupadas com os efeitos afetivos positivos ou aversivos desta mediação. No entanto, estes estudos acabaram por verificar que é possível admitir que a afetividade se expressa através de variadas dimensões do trabalho pedagógico realizado em sala de aula e não apenas nas relações interpessoais. Dessas pesquisas surge a idéia de que a afetividade se faz presente nas principais decisões tomadas pelo professor, marcando intensamente a qualidade dos vínculos estabelecidos entre os sujeitos e o objeto de conhecimento. De acordo com LEITE (2006):

Entendemos que as decisões sobre as condições de ensino, assumidas pelo professor, apresentam inúmeras situações com implicações afetivas para o aluno. (...) principalmente através de categorias de análise centradas nas posturas e conteúdos verbais, é possível supor que a afetividade também se expressa em outras dimensões do trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula. (p. 31)

LEITE (2006) destaca cinco decisões assumidas pelo professor no planejamento e desenvolvimento de ensino, que certamente resultam em implicações

marcadamente afetivas, determinando a futura relação que se estabelecerá entre o aluno e o objeto de conhecimento. São elas:

- 1- Para onde ir: a escolha dos objetivos de ensino;
- 2- De onde partir: o aluno como referência;
- 3- Como caminhar: a organização dos conteúdos;
- 4- Como ensinar: a escolha dos procedimentos e atividades de ensino;
- 5- Como avaliar: uma decisão contra ou a favor do aluno?

A qualidade dessas interações constitui o diferencial que poderá transformar a experiência de aprender em uma interação de sucesso ou de fracasso. Segundo Leite e Tassoni "(...) é possível afirmar que a afetividade está presente em todos os momentos ou etapas do trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor, o que extrapola a sua relação tête-à-tête com o aluno." (LEITE e TASSONI, 2002: 13).

Portanto, atividades bem planejadas, práticas pedagógicas coerentes e bem desenvolvidas, além de um bom domínio do conhecimento por parte do professor, constituem condições necessárias para que os alunos desenvolvam um bom nível de envolvimento com os objetos de estudos e uma motivação para participação ativa na construção de conhecimentos.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Após introduzir a questão da afetividade como primeiro eixo norteador, cabe apresentar o segundo eixo da pesquisa, que está na modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos). É fundamental compreender que esta modalidade envolve pessoas cujos direitos têm sido historicamente negados. Para isso, é necessário conhecer a história da EJA e dos movimentos sociais, compreendendo que a marca da marginalidade, neste público, dá o tom de uma educação fora do padrão e exige uma adequação da escola e do trabalho pedagógico do professor à vida e às necessidades do aluno adulto, que são diferentes da criança. É preciso reconhecer e valorizar os alunos como sujeitos, capazes não só de aprender, mas de administrar sua vida e sua sobrevivência pessoal e familiar, além de participar ativamente da comunidade com autonomia, sem jamais vê-los como receptores passivos da assistência e do favor alheios. É indispensável, ainda, perceber que a proposta pedagógica praticada na sala de aula influencia diretamente o envolvimento desses alunos, a aprendizagem e a superação de suas dificuldades, desafiando-os positivamente a aprender e incentivando-os a retornar todos os dias.

A educação de jovens e adultos começou a delinear-se no Brasil a partir da década de 30, quando vislumbrava-se o início da consolidação de um sistema público de educação elementar no país. Neste período, a sociedade brasileira passava por grandes transformações, associadas ao processo de industrialização e concentração populacional em centros urbanos. Nesse contexto, a ampliação da educação elementar foi impulsionada. Tal movimento incluiu esforços visando à extensão do ensino elementar aos adultos, especialmente nos anos 40.

Um dos mais reconhecidos educadores na área foi Paulo Freire, que representa um marco para a EJA em termos de concepção político-filosófica. FREIRE (1975) afirma a necessidade do educador (re)educar-se para atuar ao lado dos oprimidos e a seu favor. Cabe ao professor auxiliar o aluno no seu processo de *conscientização*

(conscientização política de se saber e se fazer cidadão de direitos, investido de sua cultura) através de um procedimento pedagógico centrado na problematização da sociedade, sendo um mediador democrático, optando metodologicamente pelo diálogo, que aproxima professor e aluno como sujeitos que aprendem mutuamente. Esta proposta traz para os professores a necessidade de terem visão e postura diferentes perante os alunos, despidas de preconceito e marcadas pelo compromisso político.

No nosso entendimento, não se trata de uma educação compensatória. Vemos a EJA como campo fundamental de defesa de direitos e busca por superação das injustiças sociais, pois se refere diretamente à "luta contra a exclusão social e educativa, à superação da perspectiva assistencialista da educação compensatória e à articulação de sistemas de ensino inclusivos, que viabilizem múltiplas trajetórias de formação." (RIBEIRO, 2001: 13).

A EJA visa à educação integral de jovens e adultos que não tiveram oportunidade de escolarização regular na idade convencional, possibilitando-lhes o desenvolvimento integral e dando-lhes condições para a aquisição de habilidades e conhecimentos necessários para o exercício consciente da cidadania.

MÉTODO E COLETA DE DADOS

Esta pesquisa assume a abordagem qualitativa devido à sua clara adequação aos objetivos propostos. Uma vez que tal metodologia tem no ambiente onde se dão as relações a serem estudadas a sua fonte de dados, ela possibilita uma melhor observação e análise das práticas pedagógicas que serão trabalhadas e permite inferir e interpretar dados relativos à questão da afetividade.

A coleta de dados baseou-se no procedimento conhecido como *autoscopia*, que segundo LEITE e COLOMBO (2006), consiste na gravação áudio-visual do contexto de sala de aula a ser estudado, mediante consentimento dos sujeitos envolvidos, para posterior edição e exibição da gravação para os mesmos sujeitos, em sessões individuais, nas quais a pesquisadora os instiga a narrar e descrever como se sentiram durante a atividade filmada, enquanto assistem à própria atividade e confrontam-se consigo mesmos nas imagens videogravadas.

As filmagens tiveram uma duração de seis meses. O equipamento usado foi uma filmadora digital, gerando arquivos de vídeo em formato MPEG que foram armazenados em um computador. Posteriormente as gravações foram editadas, transformadas nos vídeos de cada sujeito utilizados nas sessões de *autoscopia*. Cada sujeito tinha um roteiro de perguntas elaborado especificamente com base no seu vídeo, visando fomentar a verbalização dos aspectos julgados mais pertinentes aos objetivos da pesquisa. Posteriormente, iniciaram-se as sessões de *autoscopia*. Ao todo, foram realizadas sessões com seis sujeitos.

ANÁLISE DE DADOS E RESULTADOS PARCIAIS

Na etapa seguinte, iniciou-se o procedimento de análise dos dados, que partiu da transcrição das sessões de *autoscopia*. Nessa fase, os dados foram organizados em Núcleos Temáticos, ou seja, foram agrupados em torno de temas, conteúdos e questões centrais.

O trabalho com Núcleos Temáticos surgiu a partir da sua utilização em pesquisas inseridas na questão da afetividade (LEITE et al, 2006). A base do referido procedimento de análise foi inspirada em ZANELLI (1992), em sua tese de Doutorado, onde o autor identificou, nos trechos de transcrições de entrevistas,

palavras que representavam o conteúdo analisado e as agrupou de acordo com a sua natureza e função, estabelecendo assim os Núcleos Temáticos.

Apresentamos aqui a proposta de Núcleos Temáticos a partir da análise das verbalizações dos sujeitos. Essa construção ainda encontra-se em desenvolvimento. Também está prevista a posterior criação de subnúcleos para melhor agrupar os dados. Os núcleos resultantes da atual fase de análise são:

Núcleo 1: Práticas pedagógicas desenvolvidas pela professora

As falas agrupadas neste núcleo dizem respeito às atividades pedagógicas desenvolvidas pela professora em sala de aula, as quais possivelmente contribuíram para a construção da relação positiva dos sujeitos com os objetos de conhecimento e com a professora.

Que ela chega na aula e vai entregando a folha pra todo mundo. Aí eu vou, na hora que ela entrega a folha eu vou ver como é que tá, que quando ela vai explicar eu tô sabendo um pouco as coisas que tá passando na lousa. Aí quando a gente não acerta ela vem, explica pra gente, e é bom. (S5)

(Falando sobre atividade de matemática onde a professora usou caixinhas de fósforo para tornar o abstrato algo visual.) *Eu acho legal o jeito que ela ensina matemática. Mais legal. Legal assim que ela fica explicando, sabe? (...) Quando ela tá assim ela ajuda aquela conta... eu acho muito legal a forma que ela faz. (S6)*

Definiram-se como práticas pedagógicas relações ocorridas em sala de aula envolvendo o processo ensino-aprendizagem.

O núcleo será dividido em subnúcleos, visando permitir um melhor direcionamento de olhar para cada diferente atividade de ensino, a partir de diferentes perspectivas dos alunos. Os trechos de relatos serão organizados por tipo de atividade.

Núcleo 2: Especificidades do trabalho pedagógico

Este segundo núcleo aborda momentos específicos das atividades de ensino. No primeiro núcleo trabalhamos com o que podemos entender por atividade de ensino completa. Aqui, partimos para a observação de características de momentos específicos da atuação da professora nas atividades de ensino.

Ah, sei lá... eu acho que, como chama, é... fico mais segura quando ela tá por perto. (...) Erro menos quando ela tá perto (...) porque ela fala coisas que ajudam. (S2)

Ela (professora) diz que quando eu monto a conta ela diz que tá errado, ela vai e me corrige, eu vou, faço direitinho, do jeito que ela disse que é "assim, assim, assim". Aí eu começo a pegar, tentar entender. (S6)

Neste núcleo, o foco está direcionado para a discussão de aspectos pontuais que ocorrem em determinados momentos das práticas pedagógicas.

Núcleo 3: Características do professor

Este núcleo aponta para as características da professora. Importante ressaltar que essas características são atribuídas pelos sujeitos em suas falas, portanto, trata-se da visão dos alunos adultos sobre a professora.

Ela (professora) é minha amiga. Então eu tenho motivo pra estudar, pra poder, pra ficar... então é tudo isso. (S1)

Ah, eu gosto de... só dela ter muita paciência pra ensinar a gente já é uma grande coisa, né? (...) Porque não é fácil, né? (S4)

É, por que pra lutar como professor com nós que começamos a estudar, pra ter paciência pra ensinar assim só ela mesmo, viu. (S5)

Este núcleo vai trabalhar, de forma mais aprofundada, aspectos como a relação afetiva professor-aluno e a idéia que os alunos têm da professora.

Núcleo 4: As consequências do processo de mediação

Este núcleo aborda a questão das consequências do processo de mediação observadas nos alunos, que contribuíram para formar a relação deles com os objetos de conhecimento.

Não que eu não gosto, sabe? Eu gosto de fazer todas as matérias só que eu, sou meia... "meia lerda" pra essas coisas... (S1)

Eu gosto da professora, gosto dos outros alunos, da escola... (...) Eu gosto mais da professora. (S3)

(Sobre a vontade de estudar) Sempre tive, era meu sonho era aprender a ler, a estudar, era isso. Agora posso viver esse sonho. (S6)

Aqui, trabalhar-se-á aspectos como a relação aluno-objeto de conhecimento, a emoção de aprender a ler, a relação com a escola e com os outros alunos e a auto-estima do aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados até agora analisados permitem afirmar que a dimensão afetiva não pode mais ser ignorada e deve ser pensada no planejamento educacional, uma vez que a qualidade das interações e as decisões assumidas pelo docente, no planejamento e desenvolvimento do curso, apresentam repercussão marcadamente afetiva e constituem um dos diferenciais que podem vir a transformar a aprendizagem em uma experiência de sucesso ou de fracasso.

Afirmamos ainda que, na modalidade EJA, principalmente em função da não obrigatoriedade e pelas dificuldades enfrentadas pelos alunos na tentativa de conciliar trabalho, responsabilidades e estudos, se houver a criação de um vínculo afetivo positivo entre professor e aluno, aumentam-se as chances de existir motivação para retornar todos os dias e verifica-se uma melhora significativa na qualidade do aprendizado.

A análise dos dados será aprofundada e, para uma melhor análise das informações, os núcleos serão divididos em subnúcleos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, A. R. S. *A emoção e o professor: um estudo à luz da teoria de Henri Wallon*. Psicologia: Teoria e Pesquisa. Brasília: Instituto de Psicologia, UNB, v. 13, nº 2, p. 239-249, mai/ago, 1997.

COLOMBO, F. A. *Aquisição da escrita: A Afetividade nas Atividades de Ensino Desenvolvidas pelo Professor*. Dissertação de mestrado. Campinas: FE/UNICAMP, 2007.

DANTAS, H. *Afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon*. IN: LA TAILLE, Y., DANTAS, H., e OLIVEIRA, M. K. Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus Editorial Ltda, 1992.

FALCIN, D. C. *Afetividade e condições de ensino: a mediação docente e suas implicações na relação sujeito objeto*. Monografia. Campinas: Faculdade de Educação da UNICAMP, 2003.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 12ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. *Pedagogia da Autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

LEITE, S. A. S.(org). *Afetividade e Práticas Pedagógicas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

LEITE, S. A. S. e COLOMBO, F. A. *A voz do sujeito como fonte primária na pesquisa qualitativa: a autoscopia e as entrevistas recorrentes*. IN: Pimenta, S. G.; Ghedin, E.; Franco M. A. S. (Orgs) Pesquisa em educação - Alternativas investigativas com objetos complexos. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

LEITE, S. A., TASSONI, E.C.M. *A afetividade em sala de aula: as condições de Ensino e a mediação do professor*. In: AZZI, Roberta Gurgel; SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão (Org.). Psicologia e formação docente: desafios e conversa. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1997.

RIBEIRO, V. M. M. *Educação para jovens e adultos: proposta curricular - 1º segmento*. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001.

TAGLIAFERRO, A. R. *Meu professor inesquecível: a construção de uma memória coletiva*. In: LEITE, S. A. S (org.) *Afetividade e práticas pedagógicas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

TASSONI, E. C. M. *Afetividade e produção escrita: a mediação do professor em sala de aula*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação UNICAMP, 2000.

TFOUNI, L. V. *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*. Campinas, SP: Pontes, 1988.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

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

_____. *Do acto ao pensamento*. Lisboa: Moraes Editores, 1979.

ZANELLI, J.C. *Formação Profissional e Atividades de Trabalho: análise das necessidades identificadas por psicólogos organizacionais*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação UNICAMP, 1992.