

Representações sociais de professores do ensino fundamental sobre afetividade na prática docente

Social representations of elementary school teachers regarding affectivity displays in their practices

Carlos Fernandes de Morais

Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade Estácio de Sá
Professor do Colégio Pedro II
cardemorais@uol.com.br

Rita de Cássia Pereira Lima

Doutora em Sciences de l'Éducation pela Université René Descartes – Paris V.
Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Curso de Pedagogia da
Universidade Estácio de Sá
ritaplima2008@gmail.com

Resumo

O estudo tem como objetivo investigar representações sociais de professores do Ensino Fundamental sobre afetividade na prática docente, contrastando-as com definições dos teóricos clássicos Jean Piaget, Henri Wallon e Lev Vygotsky. Fundamenta-se na teoria moscoviana das representações sociais e em conceitos sobre afetividade em Piaget, em Wallon e em Vygotsky, particularmente no campo da Educação. Com opção pela abordagem qualitativa, a pesquisa foi realizada em três *campi* de uma escola da rede federal de ensino do Rio de Janeiro. Participaram 10 professores do 2º ano do 1º segmento do Ensino Fundamental (Grupo I), e 10 professores do 9º ano do 2º segmento do Ensino Fundamental (Grupo II). Foram utilizadas entrevistas semiestruturadas individuais, analisadas com apoio da análise de conteúdo temática. Dois temas-chave foram estabelecidos, com respectivas categorias: "Afetividade na escola" e "Referência a teóricos que estudaram a afetividade". A discussão dos resultados se fundamentou na proposta moscoviana de um modelo figurativo para estudos de representação social. No Grupo I, o modelo figurativo da representação social de afetividade na prática docente mostra objetivação no termo "carinho", associado a "relação professor/aluno", "abraços e beijos", "falar com ternura" e "ajuda a aprender". No Grupo II, o modelo figurativo da representação mostra objetivação no termo "amizade", associado a "empatia", "permitir liberdade de expressão dos alunos", "proximidade dos alunos", "ser sensível ao saber dos alunos". Nos dois grupos os dados expõem escasso conhecimento sobre os autores clássicos (particularmente Piaget e Wallon), o que pode estar relacionado à formação pedagógica dos professores, que talvez não aprofunde tais leituras sobre afetividade durante o curso. Os resultados poderão instigar professores a estudarem teoricamente a afetividade para ampliarem o olhar sobre suas práticas, assim como cursos de formação docente a refletirem sobre o modo como estão oferecendo disciplinas que contém as teorias dos referidos autores.

Palavras-chave: Representações sociais; Afetividade na prática docente; Professores; Ensino Fundamental.

Abstract

The purpose of this study is to investigate the social representations of elementary school teachers regarding affectivity in their workplace, comparing them with the definitions of classical theorists, Jean Piaget, Henri Wallon and Lev Vygotsky. It is based on the Moscovician theory of social representations and concepts of affection in Piaget, Wallon and Vygotsky, particularly in the Education area. Using a qualitative approach, the research was carried out in three campuses of a federal state educational institution in Rio de Janeiro. Ten teachers from the 2nd year of the 1st Elementary School segment (Group I) and 10 teachers from the 9th grade from the 2nd Elementary School segment (Group II) participated. Individual semi-structured interviews were conducted, reviewed with the support of the thematic content analysis. Two key themes were established with their respective categories: "Affection in school" and "References to authors who studied affection". The discussion of the results was based on the Moscovician proposal of a figurative model for studies of social representation. In group I, the figurative model of the social affection representation in teaching practices was objectified in the term "affection", associated with "affectionate teacher", "hugs and kisses", "kind words" and "affectionate student". In Group II, the figurative representation model was objectified in the term "friendship", associated with "friends with the students", "allowing freedom of expression", "equality with the students" and "being sensitive to the students' background". In both groups, the data reveal little knowledge about the classical authors (particularly Piaget and Wallon), which may be related to teacher's pedagogical training regarding, which may not such reading about affectivity during the course. The results may instigate teachers to theoretically study affection in order to broaden their knowledge at their practices, as well as teachers' training reflecting how they are offering courses that contain the theories of those authors.

Keywords: Social representations; Affection during teaching practice; Teachers; Elementary School.

I

Introdução

A afetividade é um termo bastante utilizado por professores, principalmente da Educação Básica, o que pode indicar sua polissemia no cotidiano escolar, particularmente na prática docente. Em geral, a afetividade é entendida como um componente importante na relação professor-aluno para melhorar a qualidade do processo ensino-aprendizagem, reduzir o desgaste físico e emocional causado particularmente pelo comportamento “indisciplinar”, agitação, conversas paralelas, dificuldade de atenção e de concentração dos alunos.

Na literatura do campo educacional o tema já vem sendo amplamente abordado, tendo como base, principalmente, três autores que estabelecem relações entre afetividade e desempenho cognitivo: Jean Piaget, Henri Wallon e Lev Vygotsky. Piaget (2014) afirma que elementos cognitivos estão sempre associados a elementos afetivos, tanto nas formas da inteligência mais abstratas quanto nas atividades cotidianas. Conforme o autor, não se pode reconhecer o estado afetivo puro sem o aspecto cognitivo. Wallon (2007) também afirma que a afetividade na infância tem ação profundamente marcante na dimensão cognitiva, sendo inevitáveis as influências afetivas relacionadas à evolução mental da criança. O autor propõe que a dimensão social está amalgamada à dimensão orgânica. Para Vygotsky (1989), também há relação entre a dimensão cognitiva e a dimensão afetiva. De acordo com o autor, o pensamento se originaria de uma motivação, de um afeto, de uma emoção, visto que em cada ideia está contida uma atitude afetiva ligada à realidade em que ela se insere.

Os pensamentos desses três autores canônicos convergem em um aspecto: as dimensões afetivas e cognitivas se articulam no processo ensino-aprendizagem. Consequentemente, a articulação afeto-cognição está presente na relação professor-aluno. Vários pesquisadores já abordaram o assunto. Mahoney e Almeida (2005) discutem conceitos da teoria walloniana para a compreensão da dimensão afetiva, defendendo sua relevância para o processo ensino-aprendizagem. Leite (2012, p.355) aborda a afetividade nas práticas pedagógicas desenvolvidas por professores em sala de aula, com base em Vygotsky e Wallon. O autor afirma que “relações que se estabelecem entre o sujeito, o objeto de conhecimento e o agente mediador também são

profundamente marcadas pela dimensão afetiva, uma vez que produzem impactos subjetivos no sujeito”.

Ferreira e Acioly-Régner (2010) também se interessam pelas contribuições de Wallon quanto à relação cognição e afetividade no campo educacional, destacando a “noção de pessoa”, visto que na visão walloniana não há separação entre homem e mundo. Souza (2008) estuda as relações entre afetividade e inteligência no desenvolvimento psicológico, tendo como referência as perspectivas de Piaget, de Wallon e de Vygotsky, com o objetivo de abordar em cada uma a ênfase dada à relação afeto-cognição.

Para Medeiros (2008), há uma intrínseca relação entre os domínios afetivos e cognitivos. Segundo a autora, a afetividade tem importância fundamental, tanto na formação emocional dos humanos, como na dimensão cognitiva. Tassoni (2012) afirma que há presença constante da afetividade nas interações sociais, como também nos processos de desenvolvimento cognitivo. Por conseguinte, as interações que se realizam no contexto da escola terão também a presença constante da afetividade.

Ribeiro (2004) pesquisou a afetividade na relação educativa, mostrando que, nas pesquisas e nos documentos governamentais analisados, a afetividade é relevante para o ensino. No entanto, a autora constatou que a dimensão afetiva, em seu aspecto conceitual, parece ser negligenciada na prática docente de professores do Ensino Fundamental, como também nos currículos dos cursos de formação de professores.

Apesar de autores clássicos terem estudado o tema da afetividade, como Piaget, Wallon e Vygotsky, e vários pesquisadores terem feito estudos com base em suas ideias, percebe-se que há certa naturalização do tema “afetividade” no contexto escolar, particularmente na prática docente. Os professores nem sempre se referem à afetividade como conceito teórico discutido na área educacional, tendendo a utilizá-la mais como modo de estabelecer relações favoráveis com o aluno no cotidiano da escola. A polissemia do termo utilizado no universo escolar supõe conhecimentos de senso comum, eventualmente compartilhados entre os docentes, o que pode ser analisado por meio de um estudo de representações sociais.

Alves-Mazzotti (2008) faz referência a esse tema em uma pesquisa sobre representações do trabalho do professor das séries iniciais do Ensino Fundamental, ao investigar a produção de sentido de “dedicação”. De acordo com a autora, as professoras entrevistadas apresentam sentimento de insegurança para ensinar, reforçado pelo desprestígio social da profissão. Como consequência, por não se sentirem preparadas para enfrentar a realidade das escolas e, devido às condições precárias de trabalho,

adotam um mecanismo de defesa que as conduz a enfatizar a afetividade. Ou seja, a supervalorização da afetividade aparece como um modo de compensar as fragilidades inerentes à prática docente vivenciada pelas professoras. O estudo da autora instiga uma investigação sobre quais seriam as representações sociais de “afetividade” para professores em sua prática docente, tema proposto nesse artigo.

O referencial teórico-metodológico adotado é o da Teoria das Representações Sociais (TRS), proposta por Serge Moscovici (1976/2012a), que considera as representações sociais como um conjunto de conhecimentos e de crenças construídos e compartilhados sobre um objeto social, por grupos sociais que pertencem a uma determinada sociedade. Esse conjunto permite ao grupo social pensar, falar e tomar decisões frente a problemas cotidianos que o afetam. De acordo com o autor, as representações sociais “circulam, se cruzam e se cristalizam continuamente através da fala, do gesto, do encontro no universo cotidiano. A maioria das relações sociais efetuadas, objetos produzidos e consumidos, comunicações trocadas estão impregnadas delas” (MOSCOVICI, 2012a, p.39).

Apoiado na TRS, esse estudo tem como objetivo investigar representações sociais de professores do Ensino Fundamental sobre afetividade na prática docente, contrastando-as com definições dos teóricos clássicos Piaget, Wallon e Vygotsky. De acordo com Sá (1998, p.24), “uma representação social é sempre de alguém e de alguma coisa [...] não faz sentido falar nas representações de um dado sujeito sem especificar os objetos representados”. Jodelet (2001, p. 22) também se refere a essa relação entre sujeito e objeto nos estudos de representação social:

De fato, representar ou se representar corresponde a um ato de pensamento pelo qual um sujeito se reporta a um objeto. Este pode ser tanto uma pessoa quanto uma coisa, um acontecimento material, psíquico ou social, um fenômeno social, um fenômeno natural, uma ideia, uma teoria, etc.; pode ser tanto real quanto imaginário ou mítico, mas é sempre necessário.

Nessa pesquisa, os sujeitos são professores do Ensino Fundamental e o objeto é afetividade na prática docente, tendo como parâmetro conceitos de teóricos que estudaram o assunto.

A temática da afetividade em Piaget, em Wallon e em Vygotsky

Sem intenção de exaustividade, serão apresentados nesse item algumas ideias centrais de Piaget, Wallon e Vygotsky a respeito de afetividade, para que posteriormente seja possível estabelecer relações com possíveis representações sociais dos professores

que participaram da pesquisa. Os autores estudaram a dimensão afetiva em estudos realizados em contextos diferentes e apresentaram, embora de modo distinto, teorias que afirmam que o ser humano amplia suas possibilidades de aprendizagem em contato com o meio em que está inserido. Souza (2008, p. 28) faz referência às teorias interacionistas dos três autores, “as quais partem da matriz epistemológica dialética explicando o conhecimento como fruto das diversas interações que o sujeito realiza com o seu meio, levando em consideração as estruturas psíquicas e a ação sobre o ambiente”.

Em sua proposta de epistemologia genética, fundamentada na gênese do pensamento da criança, Piaget menciona o paralelismo entre conduta afetiva e estrutura cognitiva. Para o autor, não há: “um estado afetivo puro, sem elementos cognitivos. [...] os instintos não são desencadeados somente por solicitações afetivas internas: eles respondem sempre a estímulos perceptivos precisos.” (PIAGET, 2014, p. 39-40). Ao analisar a inseparabilidade entre a afetividade e a inteligência, o autor comenta:

1º - Em um *primeiro* sentido, poderíamos dizer que a afetividade interfere nas operações da inteligência, que ela as estimula ou as perturba, que é a causa de acelerações ou retardos no desenvolvimento intelectual, mas que não pode modificar as estruturas da inteligência como tais. (PIAGET, 2014, p.37)

[...]:

2º - Em um *segundo* sentido, poderíamos dizer, ao contrário, que a afetividade intervém nas próprias estruturas da inteligência e que ela é fonte de conhecimentos e de operações cognitivas originais. (PIAGET, 2014, p.38)

Ao classificar seis estágios do desenvolvimento motor, cognitivo, e afetivo, Piaget (2014, p. 285) estuda as relações entre a afetividade e a inteligência:

O que estabelecemos até, estágio por estágio, é um conjunto de relações entre o desenvolvimento da afetividade e o das funções cognitivas. Constatamos, no decurso dos seis níveis, que discriminamos a existência de uma correspondência sempre mais estreita entre as transformações da conduta sob o ângulo da inteligência ou das funções cognitivas anteriores e as mesmas transformações sob o ângulo afetivo, próprias do nível considerado.

Sintetizando as ideias do autor, pode se dizer: a afetividade compreende sentimentos e emoções; o estado afetivo puro não existe sem o elemento cognitivo; a afetividade interfere nas questões da inteligência, as estimula ou as perturba, é a causa de acelerações ou atrasos no desenvolvimento intelectual, mas não pode modificar as estruturas da inteligência como tais; a afetividade intervém nas próprias estruturas da inteligência, é fonte de conhecimentos e de operações cognitivas originais; as funções do aluno no processo de aprendizagem não excluem a dimensão social; adoção de um

suporte mais biológico, com postulação de um caráter universal dos estágios de desenvolvimento da criança (PIAGET, 2014).

Wallon (2007b, p. 122) dá grande destaque à afetividade na formação psicológica da criança, afirmando: “É inevitável que as influências afetivas que rodeiam a criança desde o berço tenham sobre sua evolução mental uma ação determinante”. Conforme Dantas (1992, p.85): “Na psicogenética de Henri Wallon, a dimensão afetiva ocupa lugar central, tanto do ponto de vista da construção da pessoa quanto do conhecimento”. Segundo Wallon (2007b, p. 115), na evolução psicológica durante a infância, as atividades afetiva, motora e cognitiva são indissociáveis, sendo a afetividade relacionada às “manifestações psíquicas mais precoces da criança. Ela está ligada desde o início a suas necessidades e automatismos alimentares, que são praticamente consecutivos ao nascimento”.

O autor afirma que a emoção é o meio instintivo de sobrevivência da criança desde os primeiros anos, com destaque para o choro para chamar a atenção das necessidades biológicas. Em sua teoria, a emoção é a expressão da afetividade, sendo ao mesmo tempo biológica e social: “As emoções, que são a exteriorização da afetividade, ensejam assim mudanças que tendem a reduzi-las. Sobre elas repousam arrebatamentos gregários que são uma forma primitiva de comunhão e de comunidade”. (WALLON, 2007b, p.124). De acordo com o autor:

Os sentimentos, sem dúvida, e a paixão, sobretudo, serão tanto mais tenazes, perseverantes e absolutos quanto mais irradiarem uma afetividade mais ardente, na qual continuam operando algumas reações, ao menos vegetativas, da emoção. São também a redução, por outras influências, da emoção. São o resultado de uma interferência ou mesmo de conflitos entre efeitos que pertencem à vida orgânica e postural e outros que dependem da representação, ou conhecimento, e da pessoa. (WALLON, 2017b, p.126).

Aspectos centrais das ideias do autor a respeito da afetividade são: os domínios funcionais entre os quais vai se distribuir o estudo das etapas que a criança percorre, são os da afetividade, do ato motor, do conhecimento e da pessoa; os domínios funcionais, que se estendem entre as reações puramente afetivas e as da pessoa moral, são aqueles voltados para realidades exteriores; a afetividade não é apenas uma das dimensões da pessoa, ela é também uma fase do desenvolvimento, a mais arcaica; na formação da criança haverá uma sucessão de momentos predominantemente afetivos ou predominantemente cognitivos, não paralelos, mas integrados; a afetividade depende, para evoluir, de conquistas realizadas no plano da inteligência, e vice-versa; ao ter contato com o social, a criança tem acesso ao universo simbólico da cultura em que vive, do meio

ambiente; nos momentos predominantemente afetivos do desenvolvimento, o que está em primeiro plano é a construção do sujeito, que se faz pela interação com os outros sujeitos; o eixo principal no processo de desenvolvimento é a integração em dois sentidos, integração organismo-meio (ambiente) e integração cognitiva-afetiva-motora (WALLON, 2017b).

Fundamentado em matriz epistemológica materialista-dialética, Vigotski¹ (2007, p. 95-96) propõe como necessária a interação entre o aprendizado e o desenvolvimento da criança, em interação com o meio social. O autor estabeleceu dois níveis de desenvolvimento: “O primeiro nível pode ser chamado *nível de desenvolvimento real*, isto é, o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabelecem como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados”. E o segundo nível, que o autor denomina “zona de desenvolvimento proximal”,

define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas “brotos” ou “flores” do desenvolvimento. (VIGOTSKI, 2007, p.98).

Vigotski (2010, p.480) afirma que “O que a criança se revela em condições de fazer com a ajuda do adulto nos indica a zona do seu desenvolvimento imediato” (ou “proximal”):

A zona de desenvolvimento imediato da criança é a distância e o nível do seu desenvolvimento atual, determinado com o auxílio de tarefas que a própria criança resolve com independência, e o nível do possível desenvolvimento, determinado com o auxílio de tarefas resolvidas sob a orientação de adultos e em colaboração com colegas mais inteligentes. (VIGOTSKI, 2010, p.502).

De acordo com Palangana (2001 p.129): “A zona de desenvolvimento proximal constitui-se por aquelas funções que ainda não estão maduras, mas sim em processo de maturação, quer dizer, que ainda se encontram em estágio embrionário. ”. Para a autora, essa zona de desenvolvimento é fundamental para conhecer o que o aluno produzirá quando em fase mais amadurecida, incluindo os afetos. Segundo Palangana (2001, p. 130): “Não é difícil perceber que esta postura pedagógica traz implícita a ideia de que o ensino deve prosseguir com base no desenvolvimento afetivo já produzido”.

¹ A grafia do sobrenome de Lev Vygotsky pode ser diferente nas obras do autor, por exemplo, “Vygotsky”, “Vigotski”, “Vigotskii”. Nesse estudo foi mantida a tradução do idioma russo (escrito em alfabeto cirílico) para o idioma inglês “Vygotsky”, exceto nas obras que adotam outra grafia.

Ou seja, para Vygotsky, o desenvolvimento do aluno ocorre pela interação social com as outras pessoas, com os colegas, com os companheiros de turma, com os professores. A interação social é fundamental para o desenvolvimento cognitivo, tendo como base a “mediação simbólica”, que se dá por meio de instrumentos (por exemplo, produção cultural, objetos em geral) e símbolos-signos (representações culturais, por exemplo, noções de gênero, de tempo). O pensamento humano, que se constrói nessas interações, precisa ser compreendido em sua base afetivo-volitiva. Segundo o autor,

[...] cada ideia contém uma atitude afetiva transmutada com relação ao fragmento da realidade ao qual se refere. Permite-nos ainda seguir a trajetória que vai das necessidades e impulsos de uma pessoa até a direção específica tomada por seus pensamentos, e o caminho inverso, a partir de seus pensamentos até o seu comportamento e a sua atividade. (VYGOTSKY, 1989, p.7).

Ideias centrais do autor relacionam-se à afetividade, como afirma Oliveira (1992, p. 76): “o pensamento tem sua origem na esfera da motivação, a qual inclui inclinações, necessidades, interesses, impulsos, afeto e emoção. Nesta esfera estaria a razão última do pensamento e, assim, uma compreensão completa do pensamento humano só é possível quando se compreende sua base afetivo-volitiva”. Vygotsky (1989, 2007, 2010) enfatiza as funções do aluno e do meio social no processo de aprendizagem, sem desconsiderar a dimensão biológica; defende a unidade dialética entre o biológico e o cultural nas interações entre as condições sociais e o substrato biológico do comportamento; e apresenta visão dinâmica, integrada, flexível e contextualizada do homem, do mundo e da sociedade. E em todos esses aspectos não há separação entre dimensões intelectuais e dimensões volitivas e afetivas.

O referencial moscoviciano das representações sociais

Jodelet (2001, p.21) afirma que as representações sociais “são fenômenos complexos sempre ativados e em ação na vida social. Em sua riqueza como fenômeno, descobrimos diversos elementos [...]: informativos, cognitivos, ideológicos, normativos, crenças, valores, atitudes, opiniões, imagens etc.”. A autora afirma que esses elementos são organizados como uma apropriação do saber na elaboração de uma representação:

[...] estes elementos são organizados sempre sob a aparência de um saber que diz algo sobre o estado da realidade. É esta totalidade significativa que, em relação com a

ação, encontra-se no centro da investigação científica, a qual atribui como tarefa descrevê-la, analisa-la, explica-la em suas dimensões, formas, processos e funcionamento. (JODELET, 2001, p.21).

De acordo com Moscovici (2012a), o saber do mundo científico, ao ser absorvido pela população, pode sofrer alterações em relação ao conteúdo original. Como afirma o autor:

O fenômeno de penetração da ciência e a mudança social que representa revelam algumas ideias preconcebidas. Quando analisadas atentamente, sob a camada desses preconceitos, temos a impressão que ocorre a degradação do saber que circula de um grupo para outro e a convicção que a maioria dos homens não está apta a recebê-lo ou utilizá-lo corretamente. Evocam-se à exaustão as distorções, as simplificações que sofreu. (MOSCOVICI, 2012a, p.23).

Para explicar a relação entre conhecimento científico e conhecimento do senso comum, assim como a passagem de um a outro, Moscovici (2012a) privilegia a gênese das representações sociais, propondo os processos de objetivação e de ancoragem em seu estudo sobre a representação social da psicanálise por diversos grupos na França:

A representação social é elaborada a partir de dois processos fundamentais: a objetivação e a ancoragem. A lenta assimilação da psicanálise pelo corpo social e a influência dos valores de referência sobre sua evolução se relacionam com a ancoragem. Como sabemos, a ancoragem permite tornar real um esquema conceitual e substituir por sua contrapartida material, resultado que tem primeiramente um alcance cognitivo: o estoque de indícios e de significantes que a pessoa recebe, emite e manipula no ciclo das infracomunicações pode tornar-se superabundante. (MOSCOVICI, 2012a, p.100).

A objetivação, conforme o autor, é o modo como o objeto é simplificado e imaginado pelas pessoas, após novas informações serem adquiridas no decurso de comunicações. Conforme a formação cultural e valores do grupo, essas novas informações serão absorvidas e adaptadas, formando um “modelo” ou “núcleo figurativo”, isto é, uma nova forma de visualização, uma nova “teoria” do objeto é recriada por esse mesmo grupo social:

Objetivá-los, isto é, transformar algo abstrato em algo quase concreto, transferir o que está na mente em algo que existe no mundo físico. [...] Esses mecanismos transformam o não familiar em familiar, principalmente transferindo-o a nossa própria esfera particular, onde somos capazes de compará-lo entre as coisas que nós podemos ver e tocar, e, conseqüentemente, controlar. (MOSCOVICI, 2012b, p.61).

Na ancoragem, o objeto, “algo estranho e perturbador”, é assimilado, fazendo parte do pensamento do grupo ou da pessoa, e interpretado conforme os valores pré-existentes desse mesmo grupo social ou da pessoa. Tal objeto pode ser interpretado e assimilado de forma distinta por outros grupos sociais, conforme valores pré-existentes também distintos:

Ancoragem – este é um processo que transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada. (MOSCOVICI, 2012b, p.61).

A objetivação corresponde à materialização de conhecimentos:

Objetivar significa resolver o excesso de significações pela materialização (e assim guardar distância em relação a elas). Também significa transplantar, no plano da observação, o que era só inferência ou símbolo. (MOSCOVICI, 2012a, p, 101):

No estudo seminal de Moscovici (2012a, p. 108), a objetivação do conhecimento pelo leigo sobre a psicanálise teve como ideia central o termo “complexo”, correspondente a uma distorção conceitual:

O conjunto das definições fornecidas revela a estrutura da personalidade associada à psicanálise. A organização psíquica é composta de suas partes: inconsciente e consciente (interior/exterior, escondido/aparente), entre as quais percebemos a ação da pressão de uma contra a outra, ou uma relação de alteridade conflituosa expressa pelas noções de repressão e recalque.

Podemos nos perguntar sobre o resultado do funcionamento, a resposta é imediata: é o complexo.

Nesse estudo, ao se referir à representação social da psicanálise por grupos diversos, Moscovici (2012a, p.114) propõe um modelo figurativo correspondente “ao esquema da organização da personalidade”, como mostra a Figura 1.

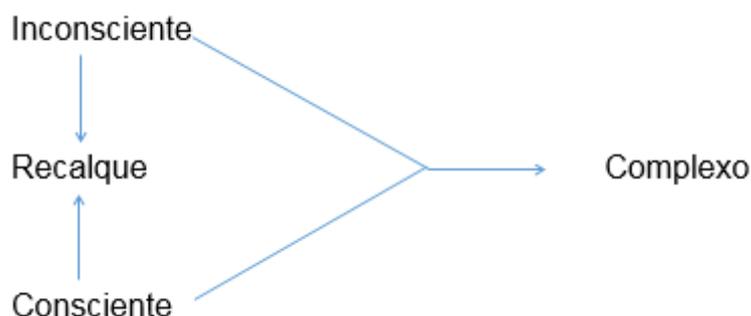


Figura 1: Modelo figurativo da representação social da psicanálise

Fonte: Moscovici (2012a, p. 108).

O esquema da Figura 1 é derivado da análise de entrevistas. O autor ilustra, com falas dos entrevistados², o que é compreendido como “inconsciente”:

a) Primeiramente, parte do todo:

“A psicanálise se propõe reduzir os problemas psíquicos resultantes do conflito entre as duas partes do indivíduo, consciente e inconsciente, ou, de certo modo, entre as duas partes do indivíduo e seu entorno” (P.E).

“A psicanálise existe para tratar doenças que misturam o subconsciente com o consciente” (P.M.). (MOSCOVICI, 2012a, p.114).

O autor continua:

b) Em seguida, se apresenta como instância autônoma:

“A psicanálise estuda o papel do inconsciente na gênese da conduta” (P.E). “Ciência que permite discernir o que as pessoas não são capazes de formular e que é aparentemente pensado pelo inconsciente.” (P.M.). “A psicanálise? Trazer o inconsciente para o consciente passando pelo pré-consciente.” (P.T). (MOSCOVICI, 2012a, p.114).

O autor prossegue na exposição das falas:

c) Por fim, é uma “força” em conflito com outra, o consciente. O conflito personalizado se desenvolve através do recalque. Podemos ilustrar uma tendência análoga à amplificação fenomenológica com respeito ao complexo:

“Dar às pessoas complexadas o gosto de viver” (P.O). “A psicanálise? Um tratamento que tira das pessoas os complexos de inferioridade para que consigam viver como todo mundo.” (P.M.). (MOSCOVICI, 2012a, p.114).

Moscovici utilizou alguns exemplos que ilustram distorções que diversos grupos expressaram quando foram entrevistados. Por um lado, na teoria psicanalítica, a definição de Complexo de Édipo por especialistas da área envolve um conjunto de desejos, tanto amorosos quanto hostis, que as crianças sentem na relação com os pais. Por outro lado, os participantes leigos do estudo de Moscovici relacionam a psicanálise ao “complexo” com outra conotação: é um atributo da pessoa, por exemplo, “complexo de timidez”, “complexo de inferioridade”. Desse modo foi possível desenhar um esquema, ou modelo figurativo, que expressa particularmente o processo de objetivação. O autor afirma que “o modelo figurativo preenche duas funções” (MOSCOVICI, 2012a, p.115.). A primeira seria o denominador comum entre o conhecimento científico e a representação social. A segunda seria a passagem do conhecimento abstrato para um conhecimento assimilável:

É um *ponto comum* entre a teoria científica e a representação social; sua exatidão é relativa, no entanto, concentra a maioria dos conceitos importantes em psicanálise. A mudança do “indireto” em “direto” é realizada; ou seja, o que na teoria é expressão geral e abstrata de uma série de fenômenos torna-se, na representação, tradução *imediate* do real. O modelo associa os elementos indicados numa sequência autônoma com dinâmica própria (a do conjunto entre implícito/explicito, interno/externo), unidade inspirada pela psicanálise, da qual se exclui o que entra em

² As iniciais após cada frase citada foram mantidas conforme a obra do autor.

contradição com o sistema de classificação dicotômico e as normas sociais: a libido. (MOSCOVICI, 2012a, p.115.)

Conforme Moscovici (2012a), se as ideias e/ou informações são uma projeção de um suposto “real”, o modelo figurativo passa a ser comum aos membros da sociedade que utilizam esse esquema como se fosse a imagem direta do que consideram verdadeiro. Ou seja, esse conhecimento do senso comum se naturaliza.

As representações sociais podem ser estudadas por meio de várias abordagens de pesquisa, distintas e complementares, três delas mais conhecidas, com a mesma matriz. Sá (1998) assim as descreve: o modelo original de Serge Moscovici, conhecido como processual ou sociogenético, seguido pela sua discípula Denise Jodelet, o modelo de Willem Doise, denominado de societal, e o modelo, de Jean-Claude Abric, denominado de estrutural:

[...] uma mais fiel à teoria original, liderada por Denise Jodelet, em Paris; uma que procura articulá-la com uma perspectiva mais sociológica, liderada por Willem Doise, em Genebra; uma que enfatiza a dimensão cognitivo-estrutural das representações, liderada por Jean-Claude Abric, em Aix-en-Provence. (SÁ, 1998, p.65).

Nessa pesquisa optou-se pela abordagem processual das representações sociais, seguindo a proposta original de Moscovici na busca dos processos de objetivação e de ancoragem. Por essa razão, foi privilegiada a reflexão sobre o “núcleo” ou “modelo figurativo” da representação social, a qual fundamentará a discussão dos dados apresentados.

Os procedimentos metodológicos

Nesse estudo foi adotada a abordagem qualitativa. Conforme Alves-Mazzotti (1999, p.147), as pesquisas qualitativas, “[...] por sua diversidade e flexibilidade, não admitem regras precisas, aplicáveis a uma ampla gama de casos”. A autora afirma: “As pesquisas qualitativas têm várias metodologias, com numerosos procedimentos e instrumentos para a coleta de dados”. (ALVES-MAZZOTTI, 1999, p.163). Podem ser levados em conta também a observação dos fatos, os comportamentos e os cenários do local de trabalho.

A pesquisa foi realizada em três *campi* de uma escola da rede federal de ensino do Rio de Janeiro, localizados em regiões diferentes da cidade: um *campus* em São Cristóvão, um na Tijuca e outro na Zona Oeste.

Participaram 10 professores do 2º ano do 1º segmento do Ensino Fundamental (Grupo I), e 10 professores do 9º ano do 2º segmento do Ensino Fundamental (Grupo II). A escolha dessas fases se deu para possibilitar a realização de contraste das representações sociais de professores do 1º segmento, quando os alunos estão na infância, com as de professores do final do 2º segmento, quando alunos estão na adolescência. Houve uma prioridade de escolha do 2º ano em detrimento do 1º ano, porque neste último os educandos ainda estão em fase de adaptação à escola.

Foram utilizadas entrevistas semiestruturadas individuais. Segundo Alves-Mazzotti (1999), as entrevistas têm natureza interativa, permitindo assim abordar temas complexos mais difíceis de serem investigados por outras técnicas, como questionários. As entrevistas semiestruturadas, flexíveis, são assim descritas por Castro, Ferreira e Gonzalez (2013, p.37):

Entrevista semidirigida ou semiestruturada: é aplicada a partir de um pequeno número de perguntas para facilitar a sistematização e codificação. Apenas algumas questões e tópicos são determinados. Muitas questões podem ser formuladas durante a entrevista e as irrelevantes são abandonadas.

As entrevistas foram gravadas com a permissão dos entrevistados e transcritas integralmente. Para análise adotou-se a técnica de análise de conteúdo temática, baseada na proposta por Bardin (2011, p.44), que define “análise de conteúdo” como “[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. Oliveira et. al. (2003, p.3-4) afirmam:

A abordagem de análise de conteúdo tem por finalidade, a partir de um conjunto de técnicas parciais, mas complementares, explicitar e sistematizar o conteúdo da mensagem e o significado desse conteúdo, por meio de deduções lógicas e justificadas, tendo como referência sua origem (quem emitiu) e o contexto da mensagem e os efeitos dessa mensagem.

O material das entrevistas foi organizado a partir da inferência de dois temas-chave para cada grupo de professores, com suas categorias, explicitados a seguir.

Resultados obtidos por meio da análise categorial temática

Os temas estabelecidos para a análise das 20 entrevistas (10 do Grupo I e 10 do Grupo II), em consonância com o objetivo do estudo, foram: Tema 1 – “Afetividade na

escola”; Tema 2 – “Referência a teóricos que estudaram a afetividade”. Para cada grupo foram inferidas categorias e subcategorias, relacionadas entre si, cuja síntese será descrita a seguir.

Grupo I (2º. ano do Ensino Fundamental)

Para o Tema 1 - “Afetividade na Escola”, foram propostas categorias, com respectivas subcategorias, como mostra o Quadro 1. Algumas serão comentadas em seguida:

Na categoria “Relações pessoais na sala de aula”, as 10 professoras se manifestam favoravelmente. Por exemplo, “Bom... aqui nós temos um fazer pedagógico, assim [...] os alunos fazem atividades com muita cooperação... os alunos são muito cooperativos”. (E4). Três docentes se referem a conflito com aluno, como mostra a fala de E1³:

Então, assim, com 26 crianças, você, por exemplo, não consegue fazer uma roda e aí... não é que eles são indisciplinados... eles querem conversar... eles não conseguem, com a turma de 26 alunos. [...]. Então, por isso, às vezes o ambiente é um pouco tumultuado. Assim, fisicamente, é uma coisa que desgasta muito no sentido de você querer a atenção deles.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Relações pessoais na sala da aula	- Favoráveis - Conflito com alunos - Comportamento do aluno
Relações ensino-aprendizagem	- Trabalhos de grupo - Material didático - Professora aprende com aluno - Métodos de ensino tradicional - Autonomia dos alunos
Relações pessoais fora da sala de aula	- Favoráveis - Pouco relacionamento - Visita a laboratórios - Parceria com famílias
Afetividade na prática docente	- Carinho - Relação com aprender

Quadro 1: Grupo I - Categorias e subcategorias do Tema “Afetividade na Escola”

Na Categoria “Relações ensino-aprendizagem” foi mencionada a importância de trabalhos em grupo: “...a gente valoriza muito o trabalho, é... tem grupo em equipe, né. Por isso demanda um esforço maior.” (E4). Quatro docentes valorizam saberes do aluno nos contextos de ensino-aprendizagem, como mostra a fala de E8: “Quando eu olho pra

³ As professoras do Grupo I foram enumeradas de E1 a E10.

eles, eu procuro ver o que é que eles já sabem, porque na nossa relação precisamos olhar muito para o que o aluno já trás, né”.

Na Categoria “Relações pessoais fora de sala de aula”, seis professoras admitem ter pouco ou nenhum relacionamento pessoal com os alunos fora de sala de aula. Por exemplo: “Fora de sala de aula não tenho nenhuma relação com eles”(E3); “Eu tenho pouco contato com eles fora da sala de aula” (E10). Apenas uma professora destacou que tem relacionamento com alunos fora de sala de aula: “Na saída eles vão sempre abraçando, beijando a gente. Eles ficam muito felizes quando encontram a gente fora da escola, né, ali na rua. (E1).

Quanto à “Afetividade na Prática Docente”, foram observadas onze referências a ‘carinho’, como um termo similar a ‘afetividade’ no processo ensino-aprendizagem, nem sempre associado ao aspecto cognitivo. Por exemplo:

Pra mim, afetividade é respeito, é carinho, é mostrar o prazer que você tem de ensinar e assim, e... pedir em troca, esperar em troca, que eles também respondem com afetividade, com respeito. (E5).

Têm pessoas em que a relação entre professor e aluno, ainda falam que tem esse lado da afetividade, mas ficam distante, até porque eles vão crescendo... mas a criança pequena ainda tem essa coisa de abraçar, de dar beijos, de fazer carinho... ‘quero ser teu filho, você é minha mãe!’. (E8).

A expressão “*carinho*” associada à afetividade, visando obter um melhor resultado no processo ensino-aprendizagem foi citada por nove das dez professoras, como expressa a entrevista de E9: “É... me lembra carinho, e... porque eu acho assim... às vezes a gente acaba se perdendo... perdendo assim, a gente fica dando muito, mas muita atenção aos conteúdos... e esfriando um pouco essa questão da relação interpessoal”.

Na fala das docentes chama a atenção o bom relacionamento de todas com os seus respectivos alunos. Para a maioria, é comum o sentimento de “carinho” na relação que estabelecem com os alunos, sugerindo um comportamento compartilhado no tratamento dos discentes.

No Grupo I, em relação ao Tema 2 – “Referência a teóricos que estudaram a afetividade”, foram também propostas categorias com subcategorias, conforme ilustra o Quadro 2:

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Piaget	<ul style="list-style-type: none"> - Fases do desenvolvimento - Interacionismo - Construtivismo - Referência a inteligência - Relação entre Piaget e Wallon - Não tem leituras
Wallon	<ul style="list-style-type: none"> - Relação ensino-aprendizagem - Professor como mediador da aprendizagem - Fases de formação - Faltam leituras
Vygotsky	<ul style="list-style-type: none"> - Sócio interacionismo - Zona de desenvolvimento proximal - Aproximação entre Vygotsky e Piaget - Sem leituras
Outras Leituras	<ul style="list-style-type: none"> - Paulo Freire - Dewey - Montessori - Skinner - Leituras Diversas - Sem leituras

Quadro 2: Grupo I - Categorias e subcategorias do Tema “Referência a teóricos que estudaram a afetividade”

Na categoria “Piaget”, seis professoras mencionaram que as fases de desenvolvimento da criança têm significado relevante para compreender a construção do pensamento, como por exemplo, “[...] a própria formação da criança, como ela vai se desenvolvendo, né, como ela pensa, como ela tá vendo o mundo, né. O (*nome da escola*) trabalha basicamente na fase do operatório-concreto. Não é tanto assim o conhecimento das fases.” (E1). Apenas uma professora citou o construtivismo de Piaget:

Quando Piaget chegou, desarrumou essa coisa toda. Passamos a fazer atividades em que o aluno estivesse ali. Primeiro perguntávamos o que o aluno sabia... porque trabalhava a partir daquilo que o aluno sabia. Iríamos trabalhar o cotidiano do aluno. É difícil compreender Piaget (E7).

Ainda na categoria “Piaget”, foi feita apenas uma citação sobre o “interacionismo” e uma referência à inteligência associada à afetividade. Apenas uma docente não tinha leituras de Piaget.

Na categoria “Wallon”, seis professoras admitem que faltam leituras desse autor. Por exemplo, “Bem... Wallon... eu quase não tenho leituras sobre Wallon...” (E9). Duas professoras fazem referência à afetividade, por exemplo, “Wallon fala muito da afetividade, né. Tem até uma parte que eu lembro que a criança vem ao encontro, vem abrir os braços, um tratamento afetivo, né... então, vai corresponder melhor.” (E2). Foi

mencionado apenas por uma docente que o professor dever ser um mediador da aprendizagem.

Na categoria “Vygotsky”, seis professoras fizeram referência ao sócio-interacionismo da teoria como sendo relevante para a formação de grupos de alunos em sala de aula, com a finalidade de interação entre colegas, como na fala de E9:

[...] o que mais me chama a atenção, assim, assim... eu preciso prestar atenção no meu trabalho também, é a questão da interação, né... a linguagem organizando o pensamento, a questão da interação entre os alunos, da troca entre eles, tanto assim que a gente faz trabalho em grupos, em duplas, né. É... eles aprendem bem... um ou outro tem mais dificuldade, né.

Na mesma categoria acima, duas docentes utilizaram a expressão Zona de Desenvolvimento Proximal, da teoria de Vygotsky, conceituando-a como interação entre os alunos, como por exemplo: “Então, o grupo de trabalho em dupla estimula também, acreditando nessa questão da zona de desenvolvimento proximal.” (E5).

Ainda na categoria “Vygotsky”, duas professoras fizeram uma aproximação das teorias de Piaget e Vygotsky, como no exemplo: “Ele [Vygotsky] vai criar essa interação social. Então vai, assim, complementar muito a contribuição de Piaget”. (E4). Apenas uma docente não tinha leituras de Vygotsky.

Na categoria “Outras Leituras”, seis professoras afirmaram que realizavam leituras diversas, conforme essas contribuíssem para auxiliar na relação com os alunos no processo ensino-aprendizagem, como no exemplo, “É... sempre que chega às nossas mãos algumas leituras, algum autor, que seja do campo específico, que fazem parte dos anos iniciais, a gente lê”. (E5). Paulo Freire foi citado por três professoras, por exemplo:

Olha, é... até pra jogar pra realidade o que é ideal e o que é real e o que eu quero como professora, eu tenho sim... eu tento me basear muito nas questões de Paulo Freire. É um norte pra minha vida, como pessoa, como indivíduo e como profissional de educação (E7).

Na categoria “Outras Leituras”, foram ainda citados Dewey, Montessori e Skinner. Apenas uma docente não fazia leituras de outros autores.

Grupo II (9º. ano do Ensino Fundamental)

Para Grupo II, em relação ao Tema 1 – “- Afetividade na escola” foram propostas as categorias e subcategorias apresentadas no Quadro 3.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Relações pessoais na sala de aula	- Favoráveis - Conflito com os alunos
Relações ensino-aprendizagem	- Favoráveis - Saberes dos alunos - Professor mediador - Trabalhos em grupo - Desenvolvimento da liberdade de expressão
Relações fora da sala de aula	- Visita ao teatro - Videogame no ensino
Afetividade na prática docente	- Amizade - Empatia

Quadro 3: Grupo II - Categorias e subcategorias do Tema “Afetividade na Escola”

Na categoria “Relações pessoais na sala de aula”, oito professores disseram que seus relacionamentos são favoráveis, como mostra a fala de P3⁴:

É... o ambiente em sala de aula... ele é um ambiente de liberdade, ele é um ambiente de segurança, ele é um ambiente de conforto, é um ambiente de carinho... é um ambiente de diálogo, a gente brinca com os alunos, a gente brinca bastante... é um ambiente bem acolhedor.

Na mesma categoria, seis professores admitiram ter conflitos com os alunos durante as aulas, como se expressou P4:

Então eu conto os problemas para o professor [outro professor] e a gente tendo problemas nesse sentido... é... Então, falo pra eles que enquanto vocês [turma de alunos] respeitarem as regras, a aula flui naturalmente, porque não é essa de ficar chamando a atenção.

Na categoria “Relações ensino-aprendizagem”, quatro professores mencionaram a importância de levar em conta a bagagem de conhecimentos que os alunos traziam para a sala de aula, valorizando os saberes dos alunos: “Eu cativo aquela curiosidade que não está restritamente no conteúdo” (P1). Nessa mesma categoria, uma docente mencionou, em duas ocasiões, que o professor deveria ser um mediador da aprendizagem: “É... como eu disse, procuro ser um mediador do ensino. O aluno seria mais o protagonista. Nesse processo de ensino-aprendizagem, também estou presente quando o aluno me procura pra falar sobre algum assunto ou livro ou algum diálogo” (P7).

Ainda na categoria “Relações ensino-aprendizagem”, três professores disseram que seus relacionamentos com os alunos são favoráveis, como por exemplo, “Muito bom. A relação ... passando conhecimento pra eles, eles mesmos buscam o conhecimento,

⁴ Os professores do Grupo II foram enumerados de P1 a P10.

eles perguntam, também por curiosidade, dentro do conteúdo ou fora dele.” (P4). Na mesma categoria houve apenas uma referência a trabalhos de grupo e uma referência à necessidade do desenvolvimento da liberdade de expressão.

Na categoria “Relações fora de sala de aula”, seis professores reconheceram que eram favoráveis, com um bom relacionamento com os alunos, como no exemplo: “A relação hoje, fora de sala de aula, é a Internet, é... redes sociais, né. São os provedores, né, da escola. Nesse sentido, eu acho o relacionamento bom. Mas, claro, tem... é... um espaço limitado, né, na relação entre professor e aluno”. (P2).

Na categoria “Afetividade na prática docente”, sete professores se referiram à “afetividade na prática docente” de modo favorável, supondo aproximação dos alunos. A fala de P9 exemplifica esse significado:

Bom... afetividade é afeto, né, não é isso? É... assim... eu ouvi dizer que o professor é um sacerdócio... que... a gente estuda isso na graduação... que a escola não é acolhedora... a educação que eles recebem dos pais é uma e a nossa prática é outra... mas eu tenho uma relação extremamente afetiva com os alunos... sou muito afetuosa com eles... e acredito que a gente tem um relacionamento afetivo fora da escola também, porque não é só na Educação que eu uso... que uso na prática... é vida... e como eu quero ser bem tratada, eu também trato bem o aluno.

Em seu conjunto, as falas dos professores do 9º. ano sugerem uma maior preocupação com a amizade. Ser “amigo” do aluno às vezes se aproximou do sentimento de “empatia”. Pode-se observar na fala de P3 a imagem do “professor conselheiro”:

[...] na escola é o professor em quem eles se identificam de alguma forma e... e levam os problemas da turma a dar um retorno e historicamente, o professor conselheiro está ali para atuar com alguns professores, que eles se identificam, a um professor que é... estabelecem relações em que eles têm afeto... Então, isso é fundamental, é uma empatia... é até coisa de carinho, mas tento criar um hábito com eles, verdadeiro mesmo. (P3).

No Grupo II, o Tema 2 – “Referência a teóricos que estudaram a afetividade” está sintetizado no Quadro 4, com suas categorias e subcategorias

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Piaget	<ul style="list-style-type: none"> - Conhece pouco - Afetividade no ensino - Relação com cognição - Fases do desenvolvimento - Desenvolvimento autônomo - Cotidiano do aluno
Wallon	<ul style="list-style-type: none"> - Não conhece - Não lembra - Conhece pouco
Vygotsky	<ul style="list-style-type: none"> - Zona de desenvolvimento proximal - Dimensão social - Construtivismo - Desenvolvimento autônomo - Interações - Escola mais livre - Conhece pouco
Outras Leituras	<ul style="list-style-type: none"> - Paulo Freire - Augusto Cury - Fátima Alves - Ana Mae Barbosa - Pedagogia Waldorf - Sente falta

Quadro 4: Grupo I - Categorias e subcategorias do Tema “Referência a teóricos que estudaram a afetividade”

Em referência à categoria “Piaget”, observa-se que oito professores admitem que conhecem pouco sua teoria, como por exemplo: “Eu não tenho muita leitura sobre Piaget... é... eu conheço pouco...”. (P3). Dois professores associaram a teoria com afetividade, como P4:

Na verdade, destaco a afetividade, né. Daí, você estimular a... a cognição, a simpatia... ajuda bastante na sala de aula, assim... acho que ele usa... estimula a simpatia, né... eu acho que ajuda bastante... eu acho que tem a ver com Piaget... pelo menos é assim que eu me lembro.

Na mesma categoria, dois docentes relacionaram a teoria de Piaget com o aspecto cognitivo da aprendizagem, como no exemplo: “Bem... Eu acho importante entender o aluno no momento em que ele está, é... cognitivo, né.” Apenas dois docentes reconheceram um ponto marcante da teoria de Piaget, relacionada às fases de desenvolvimento, como no exemplo: “Mas... é... eu me lembro muito, é... com relação às fases de desenvolvimento, né, e isso marcou bastante, e... das fases do desenvolvimento sensorio-motor...”. (P5).

Na categoria “Wallon”, cinco docentes mencionaram não conhecer a teoria do autor, como no exemplo: “Eu realmente não conheço”. (P4). Dois disseram que não se

lembram da teoria de Wallon, por exemplo, “Com relação ao Wallon, eu não estou lembrando agora... qual seria... a teoria. (P2). Três professores afirmaram conhecer pouco, como no caso exemplificado, “Eu não tenho uma... uma... não me lembro direito. Ele fala da infância...”. (P9).

Na categoria “Vygotsky”, a Zona de Desenvolvimento Proximal foi mencionada por quatro professores, como P5:

Vygotsky... é... é..., o que mais me marcou foi a Zona de Desenvolvimento Proximal, né, você entender o outro... que você precisa da mediação de um outro colega pra aprender algo novo, e então você com a mediação consegue chegar àquele resultado.

Na mesma categoria acima, três professores afirmaram conhecer pouco a teoria de Vygotsky, como no exemplo: “Já ouvi dizer na faculdade sobre ele, mas honestamente eu não emprego nada dele nas aulas.”. (P8). Dois docentes reconhecem a dimensão social da teoria de Vygotsky, por exemplo, “Esse autor eu conheço. É sobre o social, né... bem teórica, né.”. (P4). O construtivismo foi mencionado por dois docentes. Na entrevista de P1, o professor diz:

Vygotsky e o Construtivismo. É uma das questões em que eu gosto muito de Vygotsky, porque uma vez uma professora falou uma frase, “Só faz sentido o que é sentido!”, e fiquei com isso na cabeça e eu pensei que se eu apresento tudo pra eles [alunos], “A informação é essa!”. Ele vai decorar aquela informação, mas eles, não necessariamente, eles vão ter aprendido aquela informação. [...] Quando eu dou uma informação pra eles... essa questão da construção do conhecimento, permitir que eles concluam.

Na categoria “Outras Leituras”, dois docentes fizeram referência ao educador Paulo Freire: “Assim... é ... o autor que eu gosto é Paulo Freire, porque se eles ficam distantes do professor, há uma barreira pra aprender a matéria. ” (P10). Ainda nessa categoria foram feitas referências a leituras genéricas. Um docente disse que sente falta de leituras relacionadas ao ensino. Foram mencionados os autores Augusto Cury, Fátima Alves e Ane Marie Barbosa. Um docente mencionou a Pedagogia Waldorf como de importância para o estudo do construtivismo.

Discussão dos resultados

Com base nos resultados da análise de conteúdo apresentada, buscou-se compreender o significado que condensa a representação social de afetividade na prática

docente para os dois grupos de professores. O conjunto das categorias foi considerado, embora algumas tenham tido menor efeito na discussão proposta a seguir, para a qual adotou-se como fundamento a existência de um modelo figurativo em estudos de representação social, já mencionada (MOSCOVICI, 2012a). Algumas categorias descritas anteriormente serão retomadas e mais detalhadas para balizar a proposição dos modelos figurativos.

No grupo de professoras do 2º. ano, como hipótese interpretativa, propõe-se que a representação social de afetividade na prática docente objetiva-se no termo “carinho”, considerado central na “relação professor/aluno”, implicando em práticas como “abraços e beijos”, “falar com ternura”, que “ajudam na aprendizagem”. Essa relação está ilustrada na Figura 2, com proposta do modelo figurativo da representação social de afetividade na prática docente para o Grupo I.

Embora não seja unanimidade entre as 10 professoras, falas da maioria sugerem a objetivação no “carinho”: “Professor transmite afeto, a criança aprende melhor” (E8), “Trocar palavras doces” (E3), “É, me lembra carinho [...] a preocupação com conteúdos esfria a relação interpessoal” (E9), “Penso na afetividade, no afeto, no carinho, ser professora amiga da turminha” (E10), “É respeito, é carinho, é mostrar prazer de ensinar” (E5), “Criança pequena tem essa coisa de abraçar, de dar beijos, de fazer carinho” (E8).



Figura 2: Grupo I - Modelo figurativo da representação social de afetividade na prática docente – uma hipótese interpretativa

O predomínio do termo “carinho”, que apareceu em falas de nove das dez professoras, sugere que esta é a imagem mais forte em relação à afetividade na prática docente para o Grupo I. O “carinho” parece estar associado à preocupação com que os alunos tenham melhor desempenho na aprendizagem dos conteúdos, sendo relevante em sua formação, como pode ser observado na fala seguinte:

A afetividade, eu penso assim... a afetividade na questão de afetar, a gente conseguir não maltratando a criança, não causando bloqueio... o afetar de uma maneira positiva... não bloqueando, pelo contrário, e... afetando pra ver daquilo que é capaz, que ele próprio pode ter uma próxima tentativa, mas eu também penso na questão da afetividade, no afeto mesmo, no carinho... (E10)

Piaget foi citado por seis professoras, com ênfase nas fases de formação da criança e com destaque para a fase do operatório-concreto, que é justamente a faixa etária correspondente ao Grupo I. Apenas duas docentes citaram o interacionismo da teoria de Piaget. Uma professora fez referência ao construtivismo da teoria de Piaget e outra genericamente relacionou Piaget a Wallon: “Piaget [...] aproveitou muita coisa de Wallon” (E1).

Wallon foi pouco citado, mostrando que é pouco conhecido pelas professoras. Também aparecem referências genéricas: “[...] Wallon fala muito da afetividade [...]” (E4). Constatou-se, portanto, que a teoria de Wallon, que atribui grande relevância à afetividade na formação da criança, não obteve uma destacada apreciação. Apenas uma professora mencionou que a afetividade manifesta-se por meio da emoção, porém sem associar esse pensamento a Wallon: “Eu, como professora, compreendo que eles são seres que... é... não são só cognitivos... eles são seres que partem de emoções, de sentimentos”. (E7).

Vygotsky foi o autor mais citado pelo grupo. Seis professoras mencionaram o sócio interacionismo, aplicado na prática docente por meio de trabalhos em grupos na sala de aula. Foi melhor interpretado pela maioria das professoras entrevistadas, reconhecido como autor que apresenta propostas para o trabalho com os alunos. O conceito de “zona de desenvolvimento proximal” foi citado por várias, embora às vezes genericamente, eventualmente confundindo-se com sociointeracionismo .

Para o Grupo I, embora algumas referências a Piaget, Wallon e Vygotsky não estejam equivocadas, percebe-se uma alusão genérica à afetividade na prática docente, sem especificações mais consistentes das contribuições desses autores. Parece formar-se, dessa maneira, uma representação social da afetividade na prática docente objetivada no “carinho”. Em relação ao processo de ancoragem, enquanto enraizamento do pensamento no contexto social e cultural, uma pista que os resultados indicam, devido ao

conhecimento pouco consistente de Piaget, Wallon e Vygotsky pelos docentes, principalmente Piaget e Wallon, seria a formação pedagógica dos professores, que sugere pouco aprofundamento nas leituras dos autores clássicos citados. Mais referências a Vygotsky sugere também que os cursos realizados pelos docentes tendem a privilegiar esse autor. A relação afetividade-carinho parece mais um significado socialmente construído por esse grupo do que uma ideia fundamentada em teóricos que estudam o tema no campo educacional. Essa pista para a ancoragem ainda precisa ser mais aprofundada.

Em relação ao Grupo II (professores do 9º. ano), como hipótese interpretativa propõe-se que a representação social da afetividade na prática docente objetiva-se no termo “amizade”, associado a “empatia”, a “permitir liberdade de expressão”, a “proximidade dos alunos”, a “ser sensível ao saber dos alunos”. Essa relação está ilustrada na Figura 3, que apresenta uma proposta de modelo figurativo da representação social de afetividade na prática docente para o Grupo II.

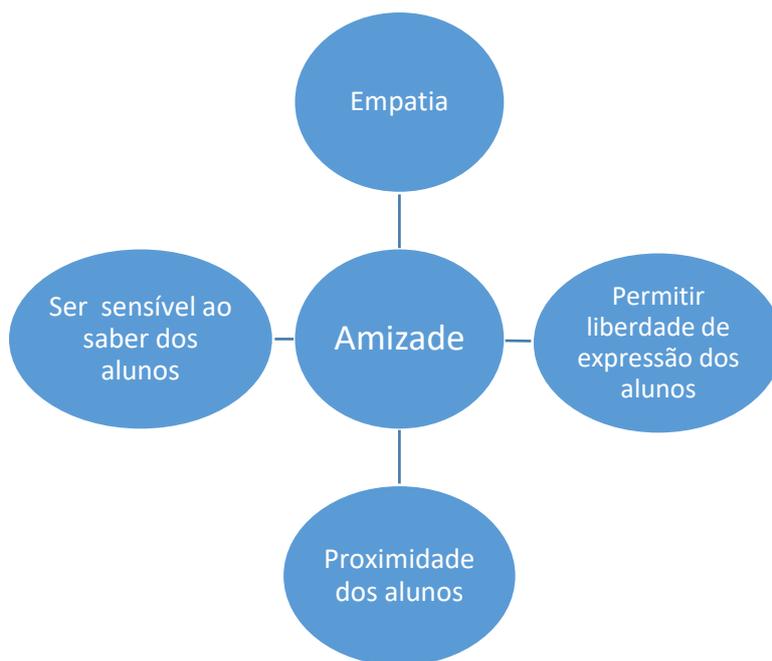


Figura 3: Grupo II - Modelo figurativo da representação social da afetividade na prática docente – uma hipótese interpretativa

Embora não seja unanimidade entre os 10 professores, a imagem do “professor conselheiro”, que estabelece relação de “amizade” com alunos, parece ser central no discurso do grupo, conforme citado anteriormente na fala de P3. A noção de empatia, relacionada à amizade decorrente do afeto, também aparece como uma ideia comum

entre os docentes quando fazem referência a se colocarem na situação vivenciada pelos alunos durante o processo de ensino-aprendizagem.

Para o Grupo II, “amizade” relaciona-se a “ser sensível ao saber dos alunos”: “Eu cativo aquela curiosidade que não está restritamente no conteúdo” (P1); a “permitir liberdade de expressão dos alunos”:

Por exemplo, imagino que nós somos os gestores de uma cidade... essas aulas de imaginação sociológica, geralmente eu dou quando vou iniciar um novo tema, por exemplo, “Se você fosse um prefeito agora, aja como um prefeito... se é um secretário de saúde...”. Eles acabaram, na maior parte das vezes descobrindo as políticas públicas a serem aplicadas. (P6)

Afetividade associada à “amizade” implica também em proximidade dos alunos:

Eu cheguei a perceber que eu só comecei a ter legitimidade para com eles, quando eles percebiam que eu era um ser humano, quando eu estava misturando aquilo que eu sei com a minha vida... Eles diziam, ‘Ah, ele não é um papagaio, ele é um cara que tá pensando que a gente pode viver melhor, em todos os sentidos.’ E aí isso pra mim é afeto... (P6);

Quando tentamos entender o aluno, nos aproximamos e fazemos isso com afetividade! (P5);

Afetividade é uma relação próxima com o aluno. (P10).

Ao relacionar os termos do modelo figurativo com referências aos autores clássicos observadas nas entrevistas, reforça-se a observação que Piaget é pouco conhecido pelos professores do 9º ano. Eventualmente eles se referiram à afetividade na prática docente expressando ideias que consideram serem do autor, por exemplo quanto ao lugar do professor no processo ensino-aprendizagem: “mas eu entendi que o Piaget, do pouco que eu tive contato com a obra, foi que... a figura do professor, ela parece não ser tão importante... não muito importante para o desenvolvimento do estudante... (P3). Professores do grupo também fazem referência ao papel da cognição nos estudos de Piaget e às fases de desenvolvimento propostas pelo autor. Porém, como observado para o Grupo I, as menções a conceitos do autor são genéricas, sem detalhamento.

Quanto a Wallon, metade dos professores entrevistados no Grupo II o desconheciam. Dois se lembravam do autor e três o conheciam pouco. O autor é o menos conhecido dos três teóricos abordados nesta pesquisa. Por exemplo, noções como “professor mediador”, citadas por professores do grupo, não foram associadas a Wallon. A própria “amizade” poderia ser associada à teoria de Wallon, que destaca as emoções e os sentimentos na formação da criança, com aplicação no ensino e na formação do aluno durante o processo ensino-aprendizagem. No entanto, essa associação não foi percebida.

No Grupo II, Vygotsky também é o autor mais conhecido entre os três considerados nesse estudo, ficando evidente que é o que mais chama a atenção dos professores entrevistados do 9º ano. A “zona de desenvolvimento proximal” foi mencionada por quatro e dois docentes demonstraram conhecer a dimensão social proposta na teoria do autor. Também houve um reconhecimento de que a teoria é construtivista por dois professores. A dimensão histórico-cultural evidenciada na obra de Vygotsky pode ser observada na fala seguinte:

[...] Vygotsky está muito presente porque ... ainda que os conteúdos, eles... muitas vezes vem de encontro a uma história que deixa de fora muitas experiências libertárias, a clareza de que a educação, ela deve ser libertária, ela deve transformar o indivíduo. Consequentemente a sociedade, ela está presente. (P2).

Porém, como mostraram os resultados do Grupo I, as referências a Vygotsky são genéricas, não demonstrando aprofundamento. Foram mencionados conceitos que, de certo modo, chegam a ser “lugares comuns” na área, como “zona de desenvolvimento proximal”, sem evidências de aprofundamento em leituras.

Como no Grupo I, no Grupo II percebe-se alusão genérica à afetividade na prática docente, sem especificações mais consistentes das contribuições de Piaget, Wallon e Vygotsky, mesmo que o fundamento de algumas falas não esteja em desacordo com as respectivas teorias. Desse modo, no Grupo II parece formar-se uma representação social da afetividade na prática docente que se objetiva na “amizade”. Com relação ao processo de ancoragem, como enraizamento do pensamento no contexto social e cultural dos docentes, aqui os resultados também indicam pistas ou sugestões. Assim como no Grupo I, pelo escasso conhecimento dos autores clássicos (particularmente Piaget e Wallon), no Grupo II a representação pode estar relacionada à formação pedagógica dos professores, que ofereceria pouco aprofundamento nas leituras de Piaget, Wallon e Vygotsky, sendo que esse último pode ter sido o mais abordado em cursos realizados pelos docentes. Trata-se também de um aspecto a ser investigado e aprofundado.

Conclusões

Conforme referido na Introdução, o termo “afetividade” é polissêmico e parece ter sido naturalizado no universo escolar, embora vários autores tenham elaborado teorias a respeito do assunto. Nesse estudo tomou-se como referência Piaget, Wallon e Vigotsky. Embora a proposta tenha sido contrastar as contribuições desses autores com representações sociais de afetividade na prática docente elaboradas por professores do

Ensino Fundamental, a intenção não foi esperar que os participantes do estudo fossem especialistas em tais teóricos, o que seria de certo modo improvável. No entanto, como os três são referências no campo educacional, é de se estranhar que o conceito de afetividade não seja suficientemente estudado por esses profissionais, que tendem a naturalizar a “afetividade” em suas práticas, relacionando-a a “carinho” ou a “amizade”.

Alves-Mazzotti (2008), ao estudar sentidos atribuídos à dedicação no trabalho docente por professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, mostrou que as professoras adotam um mecanismo de defesa ao enfatizar a afetividade, suprimindo assim o que seria a essência de sua profissão: favorecer a construção do conhecimento pelo aluno. A autora não deixa de valorizar a “afetividade”, central no processo ensino-aprendizagem, mas evidencia o modo como docentes fazem uso desse mecanismo em suas práticas. O estudo aqui apresentado pretendeu mostrar um conhecimento do senso comum construído sobre afetividade pelos professores, salientando que o tema poderia ser melhor trabalhado em contextos escolares, efetivamente contribuindo para processos de ensino-aprendizagem, se embasado com mais consistência em teóricos da área.

Os modelos figurativos da representação social de afetividade na prática docente diferiram entre os dois grupos investigados. Para o Grupo I, o elemento que condensa o discurso dos docentes é “carinho”. No Grupo II, a ideia central é “amizade”. Porém, um aspecto é comum nos dois grupos: a falta de conhecimento de autores que estudaram a afetividade no campo educacional, particularmente Wallon, e/ou a dificuldade de aprofundamento de conceitos citados. Foram também observadas definições de afetividade que podem se aproximar das teorias dos autores, sem que os participantes do estudo se dessem conta.

Conforme a Teoria das Representações Sociais, que busca investigar um “conhecimento do senso comum” sobre objetos de interesse para grupos sociais, foi possível estabelecer relações entre os saberes construídos e compartilhados sobre afetividade no Grupo I e no Grupo II, e os conhecimentos dos teóricos tidos como parâmetro. Foram observadas referências às teorias de Wallon e de Vygotsky, que tinham propostas claramente voltadas para a interação social. A teoria de Piaget também dá um destaque à indissociabilidade entre a dimensão afetiva e a cognitiva, privilegiando a formação biológica, porém sem negar a dimensão social. Esses aspectos, quando mencionados pelos docentes, apareceram genericamente.

Finalizando, pode-se refletir sobre a contribuição do estudo para o campo educacional e como pista para novas pesquisas. Sá (1998) já mencionava a área da educação como uma das que mais se destaca no campo das representações sociais.

Segundo Gilly (2002, p. 232): “O interesse essencial da noção de representação social para a compreensão de fatos da educação é que ela orienta a atenção sobre o papel de conjuntos organizados de significações sociais no processo educativo”. A pesquisa procurou mostrar a relevância de se estudar a afetividade na área da Educação, particularmente na prática docente. Observou-se que muitos teóricos a abordam, porém, os conhecimentos expressos pelos docentes não parecem ser compatíveis com a riqueza conceitual já produzida na área. Além de autores canônicos como Piaget, Wallon e Vigotsky, outros podem oferecer contribuições, como Paulo Freire, citado em algumas entrevistas, porém de modo não aprofundado. Espera-se que os resultados possam instigar professores a estudarem teoricamente a afetividade para ampliarem o olhar para suas práticas, assim como os cursos de formação docente a refletirem sobre o modo como estão oferecendo disciplinas que contém as teorias dos referidos autores.

Referências

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. O método nas ciências sociais. In: ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. 2. ed. São Paulo: Pioneira. 1999.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representação do trabalho do professor das séries iniciais: a produção do sentido de “dedicação”. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 89, nº 223, pp.522-534, set./dez. 2008. <rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/551/1157>. Acesso em: 14 maio 2015.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. 2ª reimpressão da 1. ed. São Paulo: Edições 70, 2011.

CASTRO, Mônica Rabelo de, FERREIRA, Giselle Ferreira e GONZALEZ, Wânia. *Metodologia da Pesquisa em Educação*. Nova Iguaçu: Marsupial, 2013.

DANTAS, Heloysa. A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: TAILLE, Yves de La; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. *Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992.

FERREIRA, Aurino Lima; ACIOLY-REGNIER, Nadja Maria. Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 36, p. 21-38, 2010.

Gilly, Michel. As representações sociais no campo educativo. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 19, p. 231-252, 2002.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, Denise (Org.). *As Representações Sociais*. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2001.

LEITE, Sérgio A. S. Afetividade nas práticas pedagógicas. *Temas em Psicologia*. Vol. 20, Nº 2, p.355-368, Campinas, 2012. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.9788/TP2012.2-06tp/v20n2/v20n2a06.pdf>> Acesso em: 13 jun. 2015.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. *Psicologia da Educação*, São Paulo, n. 20, p. 11-30, jun. 2005.

MEDEIROS, Danuza Luz. As manifestações da afetividade na prática educativa do pedagogo em formação. 2008. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Paraná, 2008.

MOSCOVICI, Serge. *La psychanalyse, son image, son public*. Paris: PUF, 1976.

MOSCOVICI, Serge. *A Psicanálise, sua imagem e seu público*. Petrópolis: Vozes, 2012a.

MOSCOVICI, Serge. *Representações Sociais – Investigações em Psicologia Social*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2012b.

OLIVEIRA, Eliana de; ENS, Romilda T.; ANDRADE, Daniela B. S. F; MUSSIS, Carlo R. de. Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 4, n.9, p.11-27, maio/ago. 2003.

OLIVEIRA, Marta Kohl. O problema da afetividade em Vygotsky. In: TAILLE, Yves de La; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. *Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992.

PALANGANA, Isilda Campaner. *Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky*. 5ª edição. São Paulo: Summus. 2001.

PIAGET, Jean. *Relações entre a Afetividade e a Inteligência no Desenvolvimento Mental da Criança*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

RATEAU, Patrick; MOLINER, Pascal ; GUIMELLI, Christian ; ABRIC, Jean- Claude. Social representation theory. In: P. A. M. Van Lange, K. A. W. Roelofs & E. T. Higgins (Orgs.). *Handbook of theories of Social Psychology* (pp. 477-497). Thousand Oaks, CA: Sage, 2012.

Recuperado de http://www.euophd.eu/html/onda02/07/PDF/30th_lab_scientificmaterial/rateau/rateau_moliner_guimelli_abric_2011_srt.pdf

RIBEIRO, Marinalva Lopes. A afetividade na relação educativa. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, Campinas, v. 27, n. 3, p. 403-412, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php>>. Acesso em 18dez2016.

SÁ, Celso Pereira de. *A Construção do Objeto de Pesquisa em Representações Sociais*. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 1998.

SOUZA, Carla Cristina Silveira de. *Os afetos na aprendizagem: por uma educação integral para todos*. 2008. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2008.

TASSONI, Elvira Cristina Martins. Afetividade e aprendizagem: a relação professor-aluno. *Anais da 23ª. Reunião Anual da Anped*, Caxambu, 2000.

VIGOTSKI, L. S. *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. 2. ed. Martins Fontes: São Paulo, 2010.

VIGOTSKI, Lev S. *A Formação Social da Mente*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, Lev S. *Pensamento e linguagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes. 1989.

WALLON, Henri. *A Criança Turbulenta: Estudo sobre os retardamentos e as anomalias do desenvolvimento motor e mental*. Tradução de Gentil Avelino Tilton. Petrópolis: Vozes, 2007[a]. (Coleção Textos Fundantes de Educação)

WALLON, Henri. *A Evolução Psicológica da Criança*. São Paulo: Martins Fontes. 2007[b].

Submetido em 23/07/2017, aprovado em 05/12/2017.