

**IX CONGRESSO NACIONAL
DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL
ABRAPEE**

Construindo a Prática Profissional na Educação para Todos
6 a 8 de julho de 2009
Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo - SP



ISSN 1981-2566

AFETIVIDADE E APRENDIZAGEM: O QUE REVELAM ALGUMAS PESQUISAS

Laurinda Ramalho de Almeida
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC-SP

laurinda@puccsp.br

Ana Maria Gimenes Corrêa Calil

Universidade de Taubaté- UNITAU

am-calil@bol.com.br

Cláudia Maria Labinas Roncon Saud

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC-SP

clausaud@ig.com.br

Luciana Cicutto Mortarello

Universidade de Nove de Julho– UNINOVE

lumortarello@yahoo.com.br

Confiança – o senhor sabe – não se tira das coisas feitas ou perfeitas: ela rodeia é o quente da pessoa.

Cada hora, de cada dia, a gente aprende uma qualidade nova de medo.

Guimarães Rosa. *Grande sertão: veredas*

A constatação das autoras, em suas experiências profissionais, em diferentes níveis de ensino, de que, no cotidiano escolar, alunos e professores, historicamente constituídos, se expressam numa integração permanente de pensamentos, sentimentos e movimentos, levou-as a buscar respaldo em pesquisas sobre o tema afetividade e aprendizagem. Nesse sentido, três pesquisas foram desenvolvidas e serão visitadas: uma com alunos/as de 1ª série do Ensino Fundamental, e duas com professores/as – da 3ª e 4ª série do Ensino Fundamental e da licenciatura em Pedagogia.

A opção para clarear o conceito de afetividade e iluminar os dados das pesquisas recaiu sobre a teoria de desenvolvimento de Henri Wallon (1975, 1995). Para esse autor, afetividade refere-se à capacidade, à disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo externo/interno, sempre acompanhada de sensações ligadas a tonalidades

IX CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL ABRAPEE

Construindo a Prática Profissional na Educação para Todos
6 a 8 de julho de 2009
Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo - SP



agradáveis ou desagradáveis. A teoria aponta três momentos marcantes, sucessivos na evolução da afetividade: emoção, sentimento e paixão. Os três resultam de fatores orgânicos e sociais, e correspondem a configurações diferentes: na emoção há o predomínio de ativação fisiológica, no sentimento da ativação representacional e na paixão ativação de autocontrole.

Cumprir observar que na teoria walloniana, o eixo principal é a integração em dois níveis: organismo-meio e integração entre os domínios funcionais: afetividade, ato motor, cognição e pessoa.

Ao focalizar o meio como um dos conceitos fundamentais no contexto no qual está inserido, a escola adquire um papel fundamental para o desenvolvimento do aluno e do professor. Sobre a importância do meio, afirma Wallon:

O meio é um complemento indispensável ao ser vivo. Ele deverá corresponder a suas necessidades e a suas aptidões sensório-motoras e, depois, psicomotoras...

Não é menos verdadeiro que a sociedade coloca o homem em presença de novos meios, novas necessidades e novos recursos que aumentam possibilidades de evolução e diferenciação individual. A constituição biológica da criança, ao nascer, não será a única lei de seu destino posterior. Seus efeitos podem ser amplamente transformados pelas circunstâncias de sua existência, da qual não se exclui uma possibilidade de escolha pessoal... Os meios em que vive a criança e aqueles com que ela sonha constituem a “fôrma” que amolda a sua pessoa. Não se trata de uma marca aceita passivamente. (Wallon, 1975: 164,165,167)

Quanto à integração afetiva-cognitiva-motora refere-se Wallon: “As necessidades de descrição obrigam a tratar separadamente alguns grandes conjuntos funcionais, o que não deixa de ser um artifício...” (Wallon, 1995:131).

Os grandes conjuntos ou domínios funcionais a que se refere: afetividade, ato motor, conhecimento e pessoa são, portanto, constructos de que a teoria se vale para explicar o psiquismo, para explicar didaticamente o que é inseparável: a pessoa.

O conjunto afetivo oferece as funções responsáveis pelas emoções, sentimentos e pela paixão.



O conjunto ato-motor oferece a possibilidade de deslocamento do corpo no tempo e no espaço, as reações posturais que garantem o equilíbrio corporal, bem como o apoio tônico para as emoções e sentimentos se expressarem.

O conjunto cognitivo oferece um conjunto de funções que permitem a aquisição e manutenção do conhecimento por meio de imagens, noções, idéias e representações. É ele que permite ainda registrar e rever o passado, fixar e analisar o presente e projetar futuros possíveis e imaginários.

O quarto conjunto funcional – a pessoa – expressa a integração em todas as suas inúmeras possibilidades.

Situada, em linhas muito amplas, a teoria psicogenética de Henri Wallon, seguem as pesquisas, com a ressalva de que, embora a afetividade tenha sido o foco desencadeador das mesmas, em nenhum momento se perdeu de vista a integração dos conjuntos funcionais.

Saud (2005) buscou conhecer os sentimentos de alunos e alunas da então 1º série do Ensino Fundamental(atualmente 2º ano) em relação às experiências vividas neste contexto, identificando também suas situações provocadoras.

O interesse em desenvolver a pesquisa para atingir esse objetivo, tendo como sujeitos participantes crianças de 6 e 7 anos, deu-se em função de experiências vividas pela pesquisadora, cuja atuação profissional como Coordenadora Pedagógica de Educação Infantil e Ensino Fundamental permitiu suscitar algumas questões: as crianças, ao terminarem a Educação Infantil estão preparadas emocionalmente para enfrentar as novas e diferentes formas de organização escolar iniciadas na 1º série? Não seria a forma de organização escolar que deveria adequar-se às necessidades dos alunos, segundo seu desenvolvimento afetivo, cognitivo e motor? Os professores têm considerado as necessidades de ordem afetiva dos alunos ao planejarem as atividades realizadas em sala de aula? Como conhecer essas necessidades? À luz somente das teorias do desenvolvimento? Não seriam as crianças capazes de expressar verbalmente aquilo que gostariam de encontrar ao ingressarem no Ensino Fundamental? Conhecer o que sentem esses alunos e alunas ao vivenciarem a 1º série não nos ajudaria a melhor



entender as suas necessidades? Conhecer os sentimentos dos alunos e alunas, buscando refletir sobre a importância da afetividade no processo ensino-aprendizagem, não seria um caminho propício para o aperfeiçoamento e o enriquecimento do trabalho pedagógico?

Ainda que não se tenha pretendido a responder a todas essas perguntas, refletir sobre elas foi fundamental para se chegar à definição do objetivo proposto. Conhecer os sentimentos desses alunos e alunas, identificando as situações que os provocaram, permitiu que se repensasse o jeito adulto de pensar e praticar escola, uma vez que puderam ser evidenciadas situações que facilitam (ou não) o processo ensino-aprendizado.

A natureza do problema da pesquisa exigiu ouvir os participantes e a entrevista semi-estruturada foi o instrumento utilizado para a coleta de dados, que aconteceu nos meses de agosto e setembro de 2004, em uma escola particular do interior do estado de São Paulo, com alunos de duas classes de 1º série do Ensino Fundamental. A seleção de alunos deu-se por meio de sorteio e os mesmos foram separados em grupos de meninos e meninas. Foram entrevistados oito grupos de quatro alunos cada, sendo selecionados para este estudo quatro deles: dois grupos de meninos e dois de meninas.

As entrevistas realizaram-se numa sala de aula da escola, no mesmo período em que estudavam os (as) alunos (as) e tiveram duração média de trinta minutos. Antes de iniciá-las foi explicado às crianças o que seria feito ali, bem como o objetivo da pesquisadora, de forma que as mesmas pudessem compreender. As crianças experimentaram os gravadores falando livremente, ouvindo, em seguida, suas próprias vozes e observando a necessidade de se falar alto para que a gravação fosse ouvida com clareza. Foram feitos então alguns “combinados”: esperar a vez de falar, procurar não interromper o colega que estiver falando, não arrastar carteiras e mesas da sala, entre outros. Embora não tenha sido possível cumprir os combinados à risca, a conversa prévia com os participantes facilitou um pouco mais o trabalho.

Acompanhar as crianças ao longo das entrevistas não foi tarefa fácil e exigiu da pesquisadora atenção e habilidade para não perder o foco pretendido. Embora tenha sido



elaborado previamente um mesmo roteiro para orientar as entrevistas, cada grupo conduziu-a por caminhos próprios e particulares. Segundo esse roteiro, inicialmente foi apresentada ao grupo uma questão abrangente com o objetivo de deixar que as crianças falassem à vontade sobre a 1º série; outras questões, também abertas, foram preparadas para, se não abordadas espontaneamente, serem inseridas ao longo da entrevista.

Em alguns momentos das entrevistas, houve a necessidade de “ajustar” os interesses da entrevistadora e a condução dada pelas crianças à conversa, sem que, com isso, houvesse interferência na espontaneidade das crianças, aspecto este, essencial para o propósito a que o instrumento se destina. É importante ressaltar também que “a criança não nos fala somente recorrendo à linguagem articulada, mas com o seu corpo inteiro” (Arfouilloux, 1976: 43), exprimindo assim seus estados afetivos e sentimentos e estar atenta a esses aspectos foi fundamental nesse processo de coleta de dados.

As entrevistas foram gravadas em áudio, com utilização de dois gravadores e, posteriormente, transcritas pela própria pesquisadora.

Os alunos e alunas participantes deste estudo expressaram em seus relatos muitos sentimentos de tonalidade agradável referentes às suas vivências no contexto da 1º série, em oposição a alguns de tonalidade desagradáveis. As crianças apresentaram-se bastante motivadas em cursar a 1º série, tanto no início do ano como ao longo dos meses de aula, até o momento da realização das entrevistas. Conclui-se que os sentimentos que aí predominam são de tonalidade agradável, garantindo essa motivação.

Essa primeira conclusão não exclui, no entanto, a necessidade de refletir sobre os sentimentos de tonalidade desagradável identificados e suas situações provocadoras, para que se possa, cada vez mais, corresponder às necessidades, possibilidades e capacidades dos alunos e alunas.

Os sentimentos revelados em relação à 1º série mostram que essas crianças encontram-se abertas ao conhecimento, às relações interpessoais, valorizando a escola, a professora e os colegas, e estão com muita vontade de aprender. O ingresso nessa série vem ao encontro dessas necessidades e apresenta-se como possibilidade concreta de desenvolvimento da pessoa do (a) aluno (a).



A alegria é um sentimento muito presente nos relatos das crianças. Nas situações relacionadas à professora, falam em alegria, prazer, satisfação quando ela:

- utiliza estratégias que permitem locomoção e movimento;
- propõe a manipulação de material didático para o ensino;
- utiliza histórias em diferentes contextos de aula, com a finalidade de trabalhar a leitura, a escrita e a interpretação oral.

Sentimentos como respeito, simpatia, confiança, segurança, carinho, admiração, tranquilidade e amizade foram referidos quanto:

- ao jeito da professora, ao modo como ela se relaciona com alunos e alunas, na sala de aula;
- à sua competência profissional, quanto a “explicar direitinho”, “corrigir trabalhando”, “deixar tempo para fazer”;
- ao fato de a professora lembrar-se do aniversário e estabelecer contato com eles quando eram da Educação Infantil.

Saudade também aparece, numa mistura de carinho e admiração.

Apesar de os sentimentos de tonalidade agradável serem os mais numerosos, também aparecem os de tonalidade desagradável. Tanto meninos como meninas disseram sentir medo quando a professora fica brava e “xinga”; ficam tristes, chateados quando a professora os muda de lugar, para evitar conversas; quando ficam sem recreio; quando a professora “prefere” as meninas. Uma coisa que não gostam “mesmo” é que a professora falte à escola.

Com referência à 1ª série que estão cursando, as crianças relatam sentimentos ambivalentes no início do ano letivo: felicidade, euforia, alegria e também ansiedade, desconfiança.

Calil (2005) realizou uma investigação para identificar quais são os sentimentos experimentados por professores do Ensino Fundamental no dia-a-dia da sala de aula e quais são as situações indutoras desses sentimentos.

Utilizou entrevistas semi-estruturadas sobre experiências do professor durante as atividades diárias de sala de aula. Teve, como participantes, uma professora de 3ª série



polivalente e uma professora de 4ª série do Ensino Fundamental, que leciona Matemática e Ciências, de uma escola pública estadual. Estas séries foram escolhidas porque nelas os professores são polivalentes (ministram todas as disciplinas) ou, no máximo, duas professoras lecionam por área de conhecimento (Português e História e Geografia; Matemática e Ciências Naturais), o que torna a relação mais constante e aproxima professor e alunos. O grupo classe não varia, o que proporciona regularidade aos encontros e, conseqüentemente, oferece condições mais propícias a um vínculo mais estreito entre os atores na sala de aula e um processo ensino-aprendizagem mais produtivo.

Procurou enfatizar o dia-a-dia na sala de aula porque é a hora e o local em que se revelam os sentimentos componentes da docência. Para tanto foram indagadas sobre: como a professora inicia o seu dia? Quais sentimentos e emoções são experimentados durante esse dia? Como termina o seu dia? Como se sente na escola? Como se sente na profissão?

Os resultados apontaram sentimentos positivos e negativos, na construção da relação professor-aluno; revelaram sentimentos das professoras que extrapolaram a esfera da sala de aula tais como: o governo, a família dos alunos, a direção da escola e, sobretudo, indicaram a necessidade de trabalhos de formação inicial e continuada que desenvolvam a capacidade dos professores em lidar com a afetividade que permeia a docência.

A trajetória profissional destas duas professoras permite perceber que, apesar dos pontos de convergência entre seus sentimentos – desejo e satisfação pela docência – aparecem sentimentos que as diferenciam, o que caracteriza a singularidade de cada uma: a mesma atividade foi vista por uma delas como de grande satisfação e por outra como de puro desgaste, incluindo o desgaste físico.

Ao relatarem situações de sala de aula no seu início e ao final do dia, expressaram sentimentos que transcenderam esse espaço físico e ampliaram o olhar para tantas outras esferas, ou na denominação de Wallon, tantos outros que constituíram a



pessoa das professoras: o Outro-escola, o Outro-colegas, o Outro-direção, o Outro-família dos alunos, o Outro-governo, revelando o desejo de serem valorizadas socialmente, serem valorizadas pelas famílias dos alunos, terem seu trabalho reconhecido perante seus próprios colegas.

Os seguintes sentimentos: satisfação, fascinação, querer bem, confiança, gratidão aparecem nas duas professoras, como modalidades de prazer por exercer a docência. À alegria correspondem a esperança, o desejo, a motivação e a empolgação pela profissão.

Embora os sentimentos negativos tenham aparecido com maior frequência na fala das duas professoras como desvalorização, tristeza, medo, fraqueza, impotência, mágoa, insegurança, etc...o sentimento raiva, apareceu duas vezes apenas, talvez porque não seja “politicamente correto” sentir raiva quando se está em contato com crianças, embora elas a provoquem.

Sentimentos referentes à tristeza, tais como fracasso e impotência, foram mencionados com maior frequência do que os sentimentos positivos. Contudo, uma delas revela que “nasceu para ser professora” e outra que termina seu dia “com vontade de trabalhar no dia seguinte”, revelando que apesar dos sentimentos negativos, ainda há ânimo, entusiasmo para continuarem a ser professoras e se identificarem profundamente com a profissão.

Os estilos das professoras interferem sobremaneira em seu trabalho, no modo como conduzem o processo ensino e aprendizagem. Uma tem preocupação em ensinar a todos os alunos, variando estratégias de ensino, procurando observá-los o máximo possível, a fim de saber como se desenvolve sua aprendizagem, bem como planeja as aulas e proporciona também momentos de trabalhos em grupo na sala de aula.

Outra também planeja suas aulas, busca atividades em diversas fontes, mas na 4ª série A, sala de sua preferência, inicia seu dia com prazer, a aula discorre num clima harmonioso e amistoso entre a professora e os alunos, o que não acontece na 4ª B, onde



a professora manifesta resistência para com os alunos e onde qualquer ocorrência desagradável é sempre culpa deles.

Entretanto, nenhum desses sentimentos negativos desabona o prazer de ser professora, pois ambas relatam indutores de sentimentos negativos que interferem na profissão, sem contudo, fazerem restrições a ela.

A afetividade vivenciada na relação professora e alunos alimenta e motiva as professoras a planejarem suas aulas, a variarem estratégias, a preocuparem-se com seus alunos não apenas com o momento em que estão aprendendo, sob sua responsabilidade, mas também sobre como chegam de suas casas, o que trouxeram de “bagagem emocional” para aquele dia de aula.

Envolvem-se com os alunos numa tentativa de atingi-los não somente na dimensão cognitiva, função da escola de gerar e construir conhecimento, mas de aliar à essa dimensão o vértice afetivo, com suporte para desempenho satisfatório de aprendizagem.

Por ser uma profissão relacional, o outro assume grande importância na constituição dessas professoras e o reconhecimento e valorização do seu trabalho pelo outro significa estímulo e, conseqüentemente, suscita sentimentos positivos.

Nos seus relatos, as duas professoras expressam a compreensão do entrelaçamento entre afetividade e cognição, mas expressam também sua dificuldade em expressarem seus próprios sentimentos e em compartilhar sentimentos de seus pares. Percebem que trazem para a sala de aula solicitações emocionais desgastantes tanto do sistema educacional como da sociedade.

Mortarello (2008) estudou a relação, na atividade docente, de professores de um curso de pedagogia com o computador. Partiu do pressuposto que, no Brasil, a maioria dos jovens terá, apenas no âmbito escolar, a oportunidade de utilizar o computador e acessar a Internet, fontes inesgotáveis de informações, fato que evidencia a importância do papel da educação tecnológica no processo de formação desses jovens, para que, então, esse momento de acesso à informação aconteça de forma eficiente, consciente e crítica. No entanto, apenas acessar as informações não é suficiente. Segundo Kenski



(2004), também é necessária a conversão dessas informações em conhecimento e, para isso, é preciso interação, reflexão, discussão, crítica e ponderações, processo que é mais facilmente conduzido quando compartilhado com outras pessoas.

Torna-se crucial, portanto, que os cursos de formação de professores, dêem atenção à formação para o domínio instrumental dos recursos tecnológicos, fundamentais para a geração de novos conhecimentos e, além disso, espera-se que a barreira do domínio instrumental seja vencida, e que esses cursos, também, ofereçam direcionamento para formar um professor mediador, que viabilize o processo de aprendizagem por meio do acesso à informação intermediado pelo computador. Espera-se, também, que esse professor seja capaz de ajudar o aluno a escolher informações valiosas e a compreendê-las de forma mais abrangente e profunda; e a tornar significativas essas informações.

Os participantes da pesquisa foram professores universitários do curso de pedagogia de uma faculdade da região metropolitana de São Paulo. Todos os professores do curso de pedagogia foram convidados a participar da pesquisa; o procedimento utilizado para o levantamento de dados foi um depoimento escrito, sob a seguinte comanda: "*Qual sua relação com o computador em seu trabalho docente, ontem, hoje e amanhã? Se possível, ilustre com descrição de situações.*".

No decorrer do processo de levantamento de dados, constatou-se a necessidade de um segundo depoimento, desta vez oral, com o propósito de aprofundamento e compreensão das emoções e sentimentos, revelados pelo próprio sujeito em seu depoimento escrito.

Nesse processo de produção de informações, várias visitas à instituição de ensino foram realizadas, e nessas ocasiões foram realizadas de observações impressionistas, também utilizadas no decorrer do trabalho. São observações impressionistas, pois não foram observações sistemáticas com dia, hora e local determinado; essas observações aconteceram em todos os momentos em que se esteve na instituição. Nelas se observaram os ambientes, tais como: salas de aula, laboratórios de informática, sala dos professores.



O primeiro passo para o tratamento dos dados levantados a partir dos depoimentos escritos, foi a elaboração de um quadro, subdividido em três colunas: ontem, hoje e amanhã, conforme comanda da pesquisa. No quadro, os relatos foram separados em trechos, que foram sendo classificados de acordo com seu conteúdo e identificados por temas. Igual tratamento foi dado ao depoimento oral.

A junção dos dois depoimentos permitiu a elaboração um quadro único com as seguintes colunas: *tema, depoimento escrito, emoções e sentimentos revelados pelo professor, situações indutoras apresentadas pelo professor.*

Desta forma, os dois depoimentos, escrito e oral, estavam separados em trechos e, estes, identificados por temas, que deram origem às categorias utilizadas para análise:

- computador, ontem, hoje e amanhã;
- trajetória de formação;
- trajetória profissional;
- processo de aprendizagem para uso do computador;
- utilização do computador na atividade profissional.

Como já esclarecido, o objetivo dessa pesquisa foi analisar a relação, na atividade docente, de professores de um curso de pedagogia com o computador, e para analisar essa relação na atividade docente, fez-se necessário, também, conhecer e analisar a presença do computador em outros momentos da vida desses professores.

Na primeira categoria – computador, ontem, hoje e amanhã - algo que ficou muito marcante, nos depoimentos, foi a diferença de convivência, de uma geração para outra, com as questões relacionadas com a utilização das TIC.

A professora Íris fez o seguinte relato sobre essa questão:

eu acho que para a minha geração o computador veio um pouco mais tarde [...] talvez seja mesmo mais difícil, ou porque a pessoa teve a trajetória dela vivendo sem, então ela acha que se foi possível viver sem, eu continuo a viver sem.[...]



A professora Elena fala, também, sobre suas dificuldades e as justifica, devido a sua idade, *“A gente quando é mais de idade e começa a mexer no computador, você perde tudo, é uma coisa incrível, como some! Você não acha mais de jeito nenhum!”*.

Observou-se, também, que apesar das dificuldades encontradas, os professores tornaram-se usuários freqüentes do computador, do ponto de vista da professora Maristela, trata-se de uma possibilidade de uso fantástica que pode proporcionar maior comodidade e liberdade às pessoas.

É uma coisa assim, que eu não sei o que estar por vir. De repente, você pode até fazer coisas fantásticas que você não consegue prever. [...] Então o micro, ele é uma coisa, que é uma libertação, é uma ocupação, ele é uma coisa que te ocupa a cabeça, que te permite fazer coisas, criar.

Pode-se observar, portanto que os professores mostraram que em relação ao computador, eles tentam vencer as limitações provenientes de sua geração, ampliando não só a utilização dos recursos, mas também apostando em utilizá-los cada vez mais no futuro.

Quanto à trajetória de formação foi possível observar que a mesma impulsionou os professores entrevistados a ampliar o uso do computador.

A professora Íris, assim como outros professores entrevistados, foi exigida a usar o computador no decorrer da sua trajetória de formação, *“Na época da pós-graduação, ai meu Deus! Tabelas, gráficos e outras coisinhas. Não fiz sozinha. Quem me ajudou foi meu marido”*.

Apesar do uso do computador durante a trajetória de formação estar relacionado a uma exigência, os professores relataram que conseguiram alcançar seus objetivos e, até mesmo, ampliar a utilização do computador para atividades e momentos além dos exigidos.

Já na trajetória profissional destaca-se o depoimento da professora Elena.

Então a gente começou a estudar e trabalhar, a pessoa que nos orientava pediu que a gente começasse a criar alguma atividade que



pudesse levar os alunos ao laboratório. [...], foi então que eu comecei a aprender! Nossa que dificuldade! [...] eu realmente fiquei muito ansiosa, [...] Eu aprendi de teimosa, porque eu não fui fazer nenhum curso, meu curso foram meus filhos.

Os relatos mostram que as dificuldades estiveram presentes, mas que foram sendo superadas.

Já os depoimentos a respeito do processo de formação para uso do computador desencadearam o relato de muitos afetos, agradáveis e desagradáveis e suas situações indutoras, como esse da professora Elena, a qual conta como foi a ajuda de outras pessoas em seu processo de aprendizagem.

[...] Ele (*o filho*) me falava _ “mãe você não vai aprender?”, então eu ia, mas eu tinha muita dificuldade. Eu peguei uma agenda e tudo que ele me explicava eu anotava, porque eu esquecia. [...] eu ficava ligando para ele _ “E agora! Olha sumiu! O que aconteceu? O que eu faço? Como é que eu continuo?” [...] Não foi uma coisa de um dia para o outro não.

Muito semelhante ao processo de aprendizagem da professora Elena, foi o processo de aprendizagem da professora Íris que, além da aprendizagem ser provocada pela exigência profissional, “*eu aprendo quando surge a necessidade profissional*”, ela também teve, nos filhos, seus principais auxiliares e “professores”, “*tem coisas que, por exemplo, eles (os filhos) se recusam a me ensinar, porque eles já ensinaram uma vez[...]*”

Aqui os fios condutores dos depoimentos foram: a exigência de uso, profissional e/ou acadêmica; a necessidade de aprender; a presença do outro como formador; e a satisfação em aprender e utilizar, como disse a professora Maristela: “*Agora, eu me sinto feliz cada vez que eu aprendo uma coisa, eu gosto de usar, mas eu não sou o supra-sumo.*”

Em relação à utilização do computador na atividade docente os depoimentos expressaram também sentimentos de tonalidades desagradáveis, como para professora Elena: foi um momento de muita ansiedade, porque os alunos aprendiam muito rápido e



ela ainda não dominava o uso do computador. Ao mencionar suas expectativas sobre a utilização do computador.

Os depoimentos dos professores mostram que os desafios para utilização do computador na atividade docente ultrapassam as questões técnicas e, também, as questões afetivas que poderiam motivá-los, e esbarram em questões, como: capacitação profissional, condição de trabalho e o gerenciamento de projetos, que poderiam favorecer a aproximação dos professores ao uso pedagógico da ferramenta. Mostram também que os professores participantes da pesquisa estão, totalmente, preparados para incorporar o uso pedagógico do computador em sua atividade docente. No entanto, permitem afirmar que, caso sejam mais exigidos, eles poderão responder positivamente, pois se mostraram capazes de, em diferentes momentos de sua trajetória, ultrapassar as dificuldades e alcançar os resultados esperados, com dificuldade, sofrimento, angústia e com a ajuda do outro; mas, ao final, com alegria pelo resultado alcançado.

As pesquisas relatadas ressaltam a importância de vínculos positivos nas relações professor-aluno; ressaltam que tanto alunos-crianças como professores-adultos desejam relações interpessoais satisfatórias, que atendam suas necessidades. Ressaltam que, embora se tenha focalizado a sala de aula, professores e alunos não estão protegidos dos sentimentos provocados por situações externas à sala de aula e à escola.

À guisa de conclusão, as pesquisas ratificam o pressuposto das autoras de que um clima de afetividade tem impacto no desempenho de alunos e professores. O que leva a refletir sobre a necessidade de se pensar em intervenções ao nível das interações no contexto escolar. Se estas forem praticadas em sentido positivo, as possibilidades de crianças, jovens e adultos serão potencializadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS



ARFOUILLOUX, J. C. (1976) *A entrevista com a criança*. A abordagem da criança através do diálogo, do brinquedo e do desenho. Rio de Janeiro, Zahar.

KENSKI, V. M. (2004) *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. Campinas, Papirus.

MORAN, J. M. (2004) Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: Moran, J. M.; Masetto, M. T. & Behrens, M. A. (Org.) *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas, Papirus, cap.1, p. 11-65.

WALLON, H. (1975) *Psicologia e educação da infância*. Lisboa, Editora Estampa.

WALLON, H. (1995) *A evolução psicológica da criança*. Lisboa, Edições 70.