

# A afetividade no ensino de ciências: um estudo em uma escola pública

## *Affectivity in science teaching: a study in a public school*

<sup>1</sup> Patrícia Pinho Mendes  

<sup>2</sup> Maria Cristina do Amaral Moreira 

### RESUMO

O estudo buscou a influência da afetividade nos processos de ensino e aprendizagem em alunos do ensino fundamental, protagonistas de atividades desenvolvidas por eles e pela professora pesquisadora. O objetivo foi o de observar as relações afetivas entre os alunos e a professora no ensino de ciências e entre eles e o espaço escolar durante aulas de ciências. O referencial teórico para a discussão das questões da afetividade foi o trabalho de Wallon e de Vygotsky. A pesquisa de cunho qualitativo, a partir da observação participante, foi realizada com 3 turmas de sétimo ano de uma escola municipal da zona oeste do Rio de Janeiro no ensino de fungos e plantas. Uma sequência didática foi planejada pelos alunos e mediada pela professora pesquisadora. Os resultados mostraram que os alunos passaram a participar mais ativamente das aulas, tendo sido deles a ideia de incluir no planejamento aulas no pátio da escola. As relações afetivas melhoraram e o convívio passou a ser harmonioso e carinhoso. O estabelecimento do sentimento de pertencimento ao espaço escolar também pode ser verificado a partir das respostas que deram aos questionários respondidos após cada etapa da sequência didática. Foi percebida, ainda, uma melhora no rendimento escolar das turmas participantes do estudo. Concluímos que a alteração da rotina das aulas de ciências, solicitada pelos alunos, promoveu o aumento do interesse e do rendimento na realização das atividades, nos afetos identificados (prazer, alegria, cansaço, interesse etc.), no sentimento de pertencimento e consequente cuidado com o espaço escolar, além da melhora da relação afetiva com a professora e pesquisadora. **Palavras-chave:** Ensino de ciências. Afetividade. Sequência didática. Ensino fundamental.

### ABSTRACT

*The study sought the influence of affectivity in the teaching and learning processes in elementary students, protagonists of activities developed by them and the researcher teacher. The objective was to observe the affective relationships between students and the teacher in science teaching and between them and the school space during science classes. The theoretical framework for the discussion of affective issues was the work of Wallon and Vygotsky. The qualitative research, based on participant observation, was carried out with 3 seventh grade classes from a municipal school in the west of Rio de Janeiro in the teaching of fungi and plants. A didactic sequence was planned by the students and mediated by the research teacher. The results showed that the students started to participate more actively in the classes, having been their idea to include in the schoolyard classes in the planning. The affective relationships improved and the coexistence became harmonious and affectionate. The establishment of the feeling of belonging to the school space can also be verified from the answers they gave to the questionnaires answered after each step of the didactic sequence. It was also noticed an improvement in the school performance of the study participants. We conclude that changing the routine of science classes, requested by the students, promoted an increase in interest and performance in carrying out activities, in the identified affections (pleasure, joy, tiredness, interest, etc.), in the feeling of belonging and consequent care with the school space, in addition to improving the affective relationship with the teacher and researcher.*

**Keywords:** Science education. Affectivity. Didactic sequence. Elementary school.

1 Licenciada em Ciências Biológicas, pós-graduada em Ensino de Ciências e Biologia e mestre em Ensino de Ciências. Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro.

2 Doutorado em Educação em Ciências e Saúde - UFRJ. IFRJ.

## 1 INTRODUÇÃO

Este artigo é um recorte de uma dissertação realizada em mestrado profissional, cujo principal pressuposto é o de que a afetividade constitui um dos fatores fundamentais na sala de aula, nas relações que se estabelecem entre professor e aluno, no aprendizado dos alunos e no interesse pelo ensino de determinada disciplina escolar. Para o estudo, foi elaborada uma sequência didática em conjunto pelos alunos do 7º ano e pela professora para o estudo de fungos e plantas. Entende-se que a partir dessas atividades foi possível despertar uma afetividade entre os alunos, os alunos e a professora, e entre os alunos e o espaço escolar, todos eles proporcionando um desenvolvimento do processo ensino e aprendizagem nas aulas de ciências.

Nesse sentido, a pergunta que norteou o estudo foi: Como a afetividade influencia o processo de ensino e aprendizagem de ciências em alunos do ensino fundamental quando estudam fungos e plantas?

Com o desenrolar das atividades propostas procuramos problematizar de forma mais complexa, a dimensão da afetividade tanto na sua relação com o ensino e aprendizagem como também no sentimento de pertencimento ao espaço escolar. Entendemos que, por se sentir pertencendo ao espaço escolar, o sujeito desenvolve motivação para o conhecimento na sua relação com aspectos do espaço físico, sendo esse ponto relevante para a sua formação como um todo.

Questões de pertencimento refletem o mundo contemporâneo, sobretudo nas características da modernidade tardia (GIDDENS, 2002) ou alta-modernidade naquilo que se faz ou deixa de fazer no social. Para Bauman (2001) estamos vivendo em uma época (modernidade líquida) de inconsistências e superficialidade dos vínculos, caracterizando o individualismo contemporâneo como relacionamentos líquidos. Temos percebido por experiência própria que, ao longo dos anos, os alunos têm chegado à escola sem experiência de coletividade, ou seja, de percepção de grupo e turma. Para Giddens (2002, p.18-19) “ao enfrentar problemas pessoais, os indivíduos ajudam a reconstruir o universo da atividade social a sua volta”. Portanto, um dos objetivos das atividades foi levá-los a sair da rotina, e proporcionar movimentos diferenciados de aprendizagem, na exploração do espaço do pátio escolar.

Além disso, o estudo pretendeu resgatar questões para além dos conteúdos a serem aprendidos disciplinarmente, e respaldadas em Giddens (2002) entendendo que as questões emocionais se articulam com as da confiança e da motivação no mundo contemporâneo. Portanto, para esse autor, a manutenção da vida e a saúde psicológica dependem de questões emocionais presentes nas várias esferas sociais e, a escola é uma relevante dimensão social, assim como a mídia, a família, entre outros. Nesse sentido, entendemos que as questões afetivas, motivacionais, de pertencimento envolvendo o ensino colaboram para a formação do cidadão-aluno que estuda na escola pública.

O objetivo foi o de entender como as relações afetivas se transformariam ao longo da realização das atividades. Além disso, outro objetivo era o de, por meio das atividades propostas nas aulas de ciências, explorar e mapear as espécies de fungos presentes na escola; investigar as plantas usadas medicinalmente pelas famílias dos alunos. Por isso, usar o espaço escolar e gerar contextualização dos conteúdos estudados com a realidade vivida pelos alunos possibilitava desenvolver um pertencimento; por meio das atividades que buscassem afetividade entre os alunos, alunos e professora, alunos e espaço escolar.

O estudo que apresentamos tem como principal aporte teórico as teorias de Henry Wallon e Lev Vygotsky uma vez que vários autores, que abordam esse tema, fundamentam-se nesses pesquisadores. Além disso, entendemos que suas teorias auxiliam na compreensão da interação professor-aluno e seus reflexos no processo de ensino e aprendizagem, e facilitam a análise das diferentes fases do desenvolvimento do indivíduo e relacionamento social.

## 2 A RELEVÂNCIA DA AFETIVIDADE PARA A COGNIÇÃO

A questão afetiva nem sempre teve importância acadêmica durante a história da psicologia, uma vez que a escola prioriza o aspecto cognitivo em detrimento do afetivo. Segundo Leite (2006), para a psicologia, a razão sempre foi uma dimensão mais importante que a emoção, por vezes, elemento desagregador da racionalidade e, portanto, responsável por reações inapropriadas do ser humano.

Estudos apontam que a emoção começa a ganhar maior representatividade a partir da década de 70, depois de ter sido considerada supérflua. Tal fato se dá com o surgimento de estudos empíricos e teóricos dos estados internos como variáveis explicativas do comportamento humano, tratando a “emoção como experiência subjetiva e como comportamento expressivo” e os “mecanismos fisiológicos e as situações indutoras de emoções” como relevantes (MAHONEY e ALMEIDA, 2005, p.19).

Tassoni (2000) defende o entrelaçamento dos aspectos cognitivos e afetivos para o processo de construção do conhecimento, o que tem levado a um aumento das pesquisas no campo da afetividade. Leite e Tagliaferro (2005) entendem que a relação entre o aluno e o objeto do conhecimento é afetiva e cognitiva, e ressaltam a sua importância nas práticas pedagógicas preparadas pelo professor.

Esses mesmos autores consideram que as emoções são organizadas pelo sistema nervoso central, mas por serem estados subjetivos, possuem componentes orgânicos e, portanto, aparecem acompanhadas de alterações biológicas, tais como batimentos cardíacos, mudanças no ritmo da respiração, secura na boca, dentre outras (LEITE e TAGLIAFERRO, 2005).

Mahoney e Almeida (2005) indicam que a emoção seria a exteriorização da afetividade, sua expressão corporal. Portanto, a emoção é expressiva e mantém um sistema de atitudes como: medo, alegria, raiva, ciúmes, tristeza, com um correspondente postural que libera ou concentra energia com maior ou menor intensidade. Portanto, a emoção é compreendida como um instrumento de sociabilidade que, ao expressar uma forma concreta de participação mútua, funde adequadamente as relações interindividuais (MAGALHÃES, 2011).

Para o significado da afetividade há um entendimento mais complexo e amplo, abrangendo um conjunto maior de manifestações, compreendendo sentimentos (de origem psicológica) além da emoção (de origem biológica). Costuma aparecer num período tardio do desenvolvimento da criança quando surgem os elementos simbólicos (LEITE e TAGLIAFERRO, 2005). Esses autores apontam que na psicogênese de Wallon (1968; 1989, apud LEITE e TAGLIAFERRO, 2005) o desenvolvimento humano se dá em etapas sucessivas, alternando a afetividade e a cognição.

Mahoney e Almeida (2005, p.19), baseadas nas teorias wallonianas, indicam que a afetividade se relaciona “à capacidade, à disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo externo/interno por sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis”, onde ser afetado é responder as provocações na situação.

Vygotsky (1998) considera fundamental as interações sociais para o indivíduo construir o seu conhecimento e se sentir em uma determinada cultura, sendo possível quando mediado por pessoas que se tornam significativas na convivência com a criança. A fim de caracterizar essas interações, Vygotsky (2001) introduz o conceito de mediação fundamental para a aprendizagem. Isso leva ao entendimento de que as relações humanas com o mundo prescindem da mediação de alguns elementos, não se dando de forma direta.

Tassoni (2000) afirma que a criança, quando inserida num grupo, constrói seu conhecimento com auxílio de outras crianças ou de adultos, reforçando assim o papel das interações sociais no processo de aprendizagem. Esse autor ressalta, que apesar de Vygotsky não ter abordado especificamente as questões afetivas em seus trabalhos, elas estão presentes em suas perspectivas teóricas, uma vez que defende a constante interdependência e inter-relação dos aspectos afetivos e cognitivos.

Nesta pesquisa, a afetividade foi entendida como qualquer manifestação afetiva gerada no aluno ou no professor pela relação estabelecida entre eles ou ainda entre eles e o conhecimento. Entendemos, entretanto, que a professora e pesquisadora não é imparcial por estar imersa no campo de pesquisa relacionando-se com os alunos pesquisados e construindo uma relação afetiva constante com eles.

Segundo Vygotsky (2001), para se obter um melhor aprendizado por parte do aluno, é fundamental procurar gerar sentimento ou afetividade sempre que algum conteúdo for trabalhado.

A experiência e estudos mostraram que o fato emocionalmente colorido é lembrado com mais intensidade e solidez do que um fato indiferente. Sempre que comunicamos alguma coisa a algum aluno devemos procurar atingir o seu sentimento. Isso se faz necessário não só como meio para melhor memorização e apreensão, mas também como objetivo em si. (VYGOTSKI, 2001, p.143).

Por isso, neste estudo, buscou-se inserir a opinião dos alunos, tanto nas atividades que foram planejadas e realizadas com eles, como na coleta de respostas pelo questionário avaliativo da afetividade aplicado ao final dessas atividades.

### 3 METODOLOGIA

A pesquisa tem cunho qualitativo, focada na observação e interpretação de palavras, ações, emoções e sentimentos dos alunos, muito mais que em análises estatísticas quantitativas, caracterizada como observação participante. Além disso, pode ser considerada como um estudo de caso por se tratar de pesquisa específica com três turmas de uma única escola. Porém, embora os seus resultados, não possam ser generalizados, permitem o mergulho em uma realidade e dão pistas para um ensino de ciências mediado pela afetividade. (GIL, 2007). A pesquisa foi aprovada pelo comitê de ética com o parecer consubstanciado nº 3.271.872.

Foi criada uma sequência didática elaborada em conjunto com os alunos e por meio dela, identificamos as relações afetivas. A afetividade foi observada e analisada, mas não classificada, uma vez que esta pesquisa entende que quando se categoriza relações em positivas ou negativas corre-se o risco de descaracterizar as emoções, entendendo que a raiva ou alegria, entusiasmo ou desinteresse, são formas de emoção igualmente significativas em termos de aprendizado.

A pesquisa qualitativa pode fazer uso de vários métodos e instrumentos de coleta de dados. Segundo Queiroz et. al. (2007), entre os instrumentos de coleta de dados mais usados estão: a entrevista, a análise de documentos, diário de bordo (observação participante) e o questionário contribuindo para o levantamento de dados.

O contexto da pesquisa é uma Escola Municipal localizada no bairro Vargem Grande, na zona oeste da cidade do Rio de Janeiro. As turmas escolhidas para participar desta pesquisa foram três turmas que cursaram o sétimo ano do ensino fundamental em 2018, compostas por 40 alunos cada, com faixa etária entre 12 e 16 anos, totalizando 120 alunos.

A sequência didática foi composta por dois momentos, a saber: etapa dos fungos e etapa das plantas no período corrido de nove semanas. As atividades dos fungos e a das plantas foram realizadas em parte no pátio externo da escola, por sugestão deles mesmos. Ao final de cada aula era aberto um debate para que a professora e pesquisadora pudesse perceber o que os alunos estavam assimilando e como estavam se relacionando com cada etapa.

Os dados da pesquisa a serem apresentados são os relatos feitos pelos alunos no decorrer das atividades que foram anotados pela professora pesquisadora em seu diário de bordo, conversas informais com os professores da turma e questionários com perguntas abertas preenchidas pelos alunos após a realização das etapas da pesquisa.

Além disso, como trata-se de um estudo realizado no contexto de mestrado profissional, foi criado um produto, no formato de um vídeo no qual a pesquisadora e professora relata a atividade realizada com os alunos (página do youtube).

#### 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir de uma escuta informal dos professores, das diversas disciplinas do 7º ano, ficou evidente a percepção que os mesmos possuíam da turma: alunos são falantes, agitados, questionadores e pouco assíduos, ou seja, desmotivados para o ensino que vem sendo desenvolvido na escola.

É necessário esclarecer que, antes desta pesquisa, a professora (pesquisadora) entendia seu relacionamento com as turmas do 7º ano assim: a turma A possuía um relacionamento agradável com a professora, a B possuía um relacionamento com a professora bem mais distante do que as outras, os alunos eram desrespeitosos com a professora e ela quase sempre perdia a paciência. Os alunos não mostravam interesse nas aulas e a professora não tentava modificá-los por estar desmotivada. A turma C também se mostrava bastante desinteressada, tinha um relacionamento menos conflituoso com a professora apesar de não ser tão bom como a primeira turma, se mostravam pouco participativos.

É importante levar em consideração que de acordo com os estágios de desenvolvimento humano de Wallon (1995) os alunos envolvidos nessa pesquisa estão na fase da adolescência e puberdade, e que nessa fase a predominância é do conjunto afetivo em relação ao cognitivo. Isso nos dá indícios da importância maciça de se priorizar os aspectos afetivos no planejamento e nas atividades escolares dessa faixa etária.

Os alunos preencheram questionários ao final de cada etapa da sequência didática proposta. Como já assinalado, após o estudo de fungos e após o estudo de plantas. O questionário respondido após a parte de fungos foi chamado questionário 1 (Q1) e o da parte de plantas de questionário 2 (Q2). Ao final, foram obtidos para análise, com relação ao Q1, 35 da turma 1 (T1), 31 da turma 2 (T2) e 35 da turma 3 (T3). E do Q2, 32 da T1, 33 da T2 e 33 da T3. Quando questionados a respeito do que acharam sobre as aulas com a atividade exploratória, foram obtidas as seguintes respostas:

**Tabela 1 - Ocorrência de respostas na pergunta 1 nos Q1 e Q2.**

Respostas	Q1			Q2		
	T1	T2	T3	T1	T2	T3
Gostei	33	31	34	32	32	33
Não gostei	2	0	1	0	1	0

Fonte: das autoras.

A maioria dos alunos mostrou satisfação em realizar as tarefas e justifica sua satisfação descrevendo situações que os afetaram como, por exemplo, “*usamos o resto da escola*”, “*relação com a natureza*”, “*ver com os próprios olhos*”. É muito interessante perceber o quanto eles se entregaram à atividade e demonstram sentir prazer na realização das atividades evidenciado em relatos como: *foi legal, foi divertido, interessante e diferente*.

Os quatro alunos que relataram não terem gostado de realizar as atividades justificaram essa afetividade pela interferência de colegas que não se comportaram durante o estudo (“*não prestei atenção por causa da bagunça e do barulho*”), pela intensidade do sol que estava incomodando, devido calor do dia ou ainda por não ter gostado de alguma das atividades que compunha a sequência didática (questionário, por exemplo). Importante perceber que mesmo tendo avaliado a atividade como não interessante, eles foram afetados de algum modo, mesmo que seja para que percebam que alguns fatores os incomodam mais que outros. Parece que as sensações relatadas por esses alunos carregam uma reação emocional de mal estar resultante da relação afetiva estabelecida por eles, nas quais as percepções mais biológicas (calor, barulho) interferem nas suas percepções sobre a atividade.

O relato da professora e pesquisadora aponta para um desenvolvimento de bem estar relacional com os alunos, tal como no diário de bordo: “*As turmas se comportaram muito bem. Fizeram o trabalho calmamente*

e não ficaram agitados como era de costume. Tem sido bom trabalhar assim, me sinto mais calma e feliz. O planejamento está dando certo. As aulas estão muito menos estressantes e os alunos parecem mais interessados e participativos” (diário de bordo).

Uma segunda pergunta do questionário dizia respeito às aulas, tendo sido questionados se as aulas ficaram melhores, mais interessantes quando a sequência didática proposta foi desenvolvida no pátio da escola. As respostas foram:

**Tabela 2 - Ocorrência de respostas na pergunta 2 do Q1 e do Q2.**

Respostas	Q1			Q2		
	T1	T2	T3	T1	T2	T3
Melhoraram	34	31	35	32	32	33
Não melhoraram	1	0	0	0	1	0

Fonte: das autoras.

Nesta sequência de resultados o divertimento e o interesse apareceram várias vezes, demonstrando que os alunos perceberam que estavam aprendendo com a atividade exploratória no pátio, por estarem vendo a natureza ao vivo ou na prática e que, portanto, as aulas renderam mais.

Importante ressaltar que nem todos os alunos se deixam afetar da mesma maneira pelas mesmas aulas por causa da diversidade existente entre as pessoas. Fatores como a forma como cada uma recebe os estímulos que cada atividade proporciona, como lida com eles e que motivações os estavam impulsionando naquele momento podem variar bastante. A afetividade, portanto, não tem como ser a mesma em todos os alunos ao mesmo tempo. Os afetamentos são individuais apesar de o ensino ser coletivo.

Um próximo questionamento foi sobre o relacionamento que tinham com a professora sendo que a intenção era entender se o mesmo foi alterado ou não a partir das atividades. As respostas encontradas foram:

**Tabela 3 - Ocorrência de respostas das perguntas 3 do Q1 e do Q2.**

Respostas	Q1			Q2		
	T1	T2	T3	T1	T2	T3
Mudou	10	30	31	13	32	26
Não mudou	25	1	4	19	1	7

Fonte: das autoras.

Podemos perceber que mudar nem sempre significou a mesma coisa para os alunos. Na T1, que já apresentava bom relacionamento com a professora, a maioria dos alunos disse não ter percebido alteração de relacionamento. Os alunos responderam que não houve alteração justificando que a relação já era boa antes da sequência didática. Ainda assim, alguns alunos disseram que a relação havia melhorado, uma vez que a professora passou a ser mais carinhosa e interativa.

Na T2 e na T3 quase todos os alunos relataram que a relação com a professora havia mudado. Um número muito pequeno de alunos mencionou que a relação já era boa antes e por isso não havia mudado. E apenas um aluno, no Q1 e um no Q2 da T3, relataram não ter mudado a relação, embora não tenham justificado. Este fato pode nos levar a suspeitar que a relação com a professora tenha continuado difícil, mas nenhum aluno apontou uma piora na relação, em suas respostas. Nota-se claramente como esse relacionamento mudou e como a relação de afeto se modificou entre eles, sendo caracterizada por carinhos, atenção, proximidade, interesse e amizade. “Como a emoção é contagiosa, o comportamento do aluno interfere na dinâmica da classe e no professor”

(MAHONEY e ALMEIDA, 2005, p.25). O relato do aluno “*Agora a turma tem mais interesse e a professora passou a ser mais legal*”, deixa clara essa relação recíproca entre os atores desta relação.

Outra questão levantada pelos questionários era sobre o cuidado com o pátio escolar onde se questionava se eles, sabendo que o espaço escolar possuía fungos e plantas, modificariam sua relação com o mesmo no sentido de intensificar o cuidado pelo espaço (tabela 4). As respostas encontradas foram:

**Tabela 4 - Ocorrência de respostas da pergunta 4 do Q1.**

Respostas	Q1		
	T1	T2	T3
Pretende cuidar	32	25	34
Não pretende cuidar	3	6	1

Fonte: das autoras.

Nos relatos percebe-se uma quantidade pequena de alunos que disseram que não modificariam seus hábitos de cuidado com o espaço, mesmo depois de conhecerem muitas espécies vivas na escola, justificando essa atitude como tempo perdido ou falta de importância de tal atitude para a sua vida.

A grande maioria dos alunos disse que, após as atividades realizadas nas aulas de ciências, passaria a cuidar mais do espaço citando a necessidade de cuidado com a natureza objetivando a preservação do ambiente natural das espécies, para que outros possam usufruir ou ainda, por ser um espaço dos alunos e merecer cuidado.

A partir desses relatos fica claro o desenvolvimento de uma relação afetiva com o espaço escolar, seja pela descoberta de novos locais e seres vivos ali presentes, seja pela percepção de que este espaço é de todos e precisa ser preservado. Esse fato parece demonstrar que houve a recuperação de uma autoestima nesse grupo. Rauber (2014) ao falar sobre a educação de Jovens e Adultos entende que a superação do rótulo de fracassados, faz com que os alunos retornem à posição de sujeitos do processo educativo reconhecendo suas capacidades individuais e criativas e esse processo faz com que sintam novamente o sentimento de pertencer ao espaço escolar.

Entendemos, assim como Wallon (1995), que durante o desenvolvimento do indivíduo a predominância da cognição e da afetividade se reveza, porém as duas estão sempre presentes para formar a totalidade do ser. Portanto, não podemos pensar em distanciar a afetividade do processo cognitivo e de aprendizagem. Segundo Almeida e Stoltz (2010), a “afetividade se constitui um fator importante e determinante da natureza das relações que se estabelecem entre os sujeitos” e, portanto, a qualidade da relação estabelecida entre professor e aluno deve ser objeto de reflexão de cada educador na sua prática diária. Daí a importância do professor incluir a afetividade nos seus planejamentos e para que um planejamento seja efetivo e aconteça em sua totalidade, é fundamental que o professor considere esses aspectos.

Isso dá a clareza de que a dinâmica utilizada nesta pesquisa poderia ser usada para qualquer conteúdo de qualquer disciplina. Na verdade, o importante é que as relações afetivas se estabeleçam independente do processo que levou a tal estabelecimento. O professor precisa perceber que

o conhecimento das funções, das características e da dinâmica das emoções pode ser muito útil para que o educador entenda melhor as situações do cotidiano escolar, tanto no sentido de conseguir um melhor envolvimento dos alunos e com eles, como no de evitar cair em circuitos perversos em que pode perder o controle da dinâmica do grupo e da sua própria atuação. (GALVÃO, 2001, p. 28)

Consideramos que o ponto alto deste estudo, foi a percepção de que a participação dos alunos no planejamento fez a diferença no engajamento, na relação deles com o conteúdo, e com os colegas, com a professora,

com a atividade em si. Importante pontuar que as atividades que eles sugeriram pra integrar o planejamento, foram atividades que costumavam ser propostas pela professora em suas aulas, tais como: trabalhos em grupo, práticas de laboratório (mesmo que aconteçam em sala), pesquisas e atividades de observação, mas onde o engajamento e a participação não estavam sendo muito grandes. A partir do momento em que eles se sentiram protagonistas desse planejamento e do seu próprio aprendizado, parte integrante do processo de aprendizagem, eles se conectaram de forma positiva com a atividade, a participação melhorou e as relações afetivas de bem estar mostraram-se visíveis e intensas. Com os alunos sendo protagonistas, a professora tornou-se verdadeiramente mediadora do processo de aprendizagem, que para Vygotsky (2001) é um papel imprescindível no estabelecimento de relações com o meio.

Ressaltamos ainda que a escolha de uma sequência didática para permear os questionamentos sobre o estabelecimento das relações afetivas não foi o mais importante, uma vez que entendemos que qualquer outra sequência, estratégia ou atividade, poderia chegar a um resultado semelhante, se fosse entendida pelo grupo de atores como interessante e prazerosa para eles. O mais importante foi conseguir o estabelecimento de relações afetivas de bem estar entre as partes integrantes do processo de ensino e aprendizagem.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não há dúvidas de que a afetividade foi fator fundamental para a melhora do desempenho escolar, tanto em relação às notas quanto em relação à formação de indivíduos mais conscientes e participativos, além de ter interferido na autoestima e nas relações interpessoais. Este trabalho pretendeu refletir sobre a relação entre afetividade e aprendizagem incluindo seus desdobramentos, e com base no ensino de fungos e plantas percebemos que os resultados tanto afetivo como cognitivo foram alcançados. Os alunos demonstraram aumento do interesse na realização das atividades, do sentimento de pertencimento e consequente cuidado com o espaço escolar, e melhora da relação afetiva com a professora e pesquisadora.

Não há como apagar o que se vivencia nos momentos da vida e que se tornaram significativos para quem os viveu. Portanto, as atividades que geram maior interesse e os professores que se tornam mais próximos, com os quais os discentes desenvolveram uma relação afetiva, permanecem na memória dos mesmos.

O que se deseja é que o aluno possa sair da escola levando consigo boas experiências. O cidadão que termina a educação básica passa pelo menos doze anos frequentando uma escola sendo inconcebível que este espaço não participe da formação moral, ética, profissional e sentimental deste indivíduo. Ele precisa sair de lá levando consigo as memórias que as vivências na escola deixaram.

Somado a questão afetiva foi possível durante a realização da sequência didática, o estudo e mapeamento das espécies de fungos e plantas presentes na escola, uma vez que todos foram fotografados e pesquisados quanto às suas características gerais e um material que ficou para consulta de outros alunos em sala de leitura, foi gerado a partir desse mapeamento e posteriores pesquisas. Foi ainda possível fazer um levantamento das plantas que são usadas, como tratamento para algumas doenças, pela comunidade escolar a partir de entrevistas que foram efetuadas pelos alunos com as pessoas mais velhas das suas famílias e vizinhança. Esta atividade possibilitou o aperfeiçoamento de habilidades e técnicas de comunicação como elaboração de perguntas, explicação de seus objetivos e confecção de material para divulgação dos resultados.

Portanto, para a perspectiva walloniana a pessoa é uma totalidade composta pelos conjuntos motor, afetivo e cognitivo, mesmo que muitas vezes sejamos levados a separá-las, todas estão sempre presentes no desenvolvimento da pessoa.



## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, C. P.; STOLTZ, T. **Afetividade na relação professor aluno para o desenvolvimento da aprendizagem.** *O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense. Produção didático-pedagógica.* Secretaria de Educação do Estado do Paraná, 2010.
- BAUMAN, Z. **Modernidade líquida.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- DAMÁSIO, A. R. **O erro de Descartes.** São Paulo: Companhia da Letras, 2001. 330 p.
- GALVÃO, I. Expressividade e emoção: ampliando o olhar sobre as interações sociais. **Rev. paul. Educ. Fís.**, São Paulo, supl.4, p.15-31. 2001.
- GIDDENS, A. **Modernidade e identidade.** Rio de Janeiro. Jorge Zahar, 2002.
- GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 5 ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- LEITE, S. A. S. (org.) **Afetividade e práticas pedagógicas.** São Paulo: Casa do psicólogo, 2006.
- LEITE, S. A. S.; TAGLIAFERRO A. R. A afetividade em sala de aula: um professor inesquecível. **Revista ABRAPEE** volume 9 Número 2 Julho/dezembro: 247-260, 2005.
- MAGALHÃES, S. M. O. Afetar e sensibilizar na educação: uma proposta transdisciplinar. **Linhas críticas**, Brasília, DF, vol. 17, n. 32, p. 163-181, jan/abr. 2011.
- MAHONEY, A. A. Contribuições de Henry Wallon para a reflexão sobre questões educacionais. **Psicologia da Educação**, EDUC, v.1, n.7/8, p.9-28, 1999.
- MAHONEY, A. A., ALMEIDA, L. R. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. **Psicologia Da Educação**, São Paulo, 20, 1ºsem. 2005.
- MARIETTO, M. L. **Observação participante e não participante.** Working Paper. São Paulo, UNINOVE, 2014.
- PÁDUA, I. **Pedagogia do Afeto: a pedagogia logosófica na sala de aula.** Editora Wak, Rio de Janeiro – 2010.
- QUEIROZ, D. T.et al. Observação participante na pesquisa qualitativa: conceitos e aplicações na área da saúde. **Revista Enfermagem UERJ**, v.15, n.2. 2007.
- RAUBER, A. M. T. R. **Concepções e perspectivas da educação: um estudo do Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos.** Dourados/MS. 2014. ISBN:978-85-916765-4-5.
- SEGUNDO, T. **Afetividade no processo ensino-aprendizagem: A atuação docente que facilita ou dificulta a aprendizagem.** Dissertação de mestrado, São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 2007.
- TASSONI, E. C. M. **Afetividade e produção escrita: a mediação do professor em sala de aula.** Dissertação de mestrado. Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, 2000.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- VYGOTSKY, L. S. **Psicologia Pedagógica.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- WALLON, H. **A evolução psicológica da criança.** Lisboa: Edições 70, 1995.