

AFETIVIDADE EM SALA DE AULA: AVALIAÇÃO TRIMESTRAL DE CURSO NO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS E O EXEMPLO PEDAGÓGICO DA ABERTURA AO DIÁLOGO NA DOCÊNCIA

*Giovanna Andriolli, Colégio Parthenon Bom Clima, gandriolli@parthenonplus.com
Juliana de Lemos, Universidade Federal de São Paulo, jlemos@unifesp.br*

EIXO TEMÁTICO – Práticas Anos Finais Ensino Fundamental

RELATO DE PRÁTICA

O processo de construção de conhecimentos ocorre na interação entre humanos e destes com o mundo à sua volta quando as pessoas são problematizadoras da própria realidade (Freire, 1997). O conhecimento, então, faz parte de um processo crítico multifatorial que se apoia na relação aluno-professor. A construção do conhecimento é mediada pela ação do professor em suas práticas pedagógica e educativa. Estas, por sua vez, precisam buscar exercer o preceito de que todos os envolvidos na aprendizagem são agentes transformadores, críticos e contribuintes para o conhecimento (Franco, 2012).

Ainda que possa ser comum a percepção de que cognição e afeto são completamente estranhos entre si, defende-se aqui que eles sejam, no mínimo, interdependentes (Kupfer, 2003). Bruner (1986), por exemplo, ressalta que a emoção não é isolada do conhecimento que a estimula, assim como a cognição não é uma forma pura ao qual a emoção seja posteriormente adicionada.

Segundo a Psicologia Cultural, o “funcionamento psicológico é constituído de processos que são mediados culturalmente, desenvolvidos historicamente, especificados contextualmente, inerentes à e emergentes da atividade prática” (Leme, 2003). A perspectiva de que tanto a cognição, quanto a afetividade, envolvem o funcionamento psicológico dos indivíduos, reforça que ambas são desenvolvidas na cultura e, portanto, são influenciadas pelas interações de seus agentes e nos contextos em que ocorrem. Assim, as práticas pedagógicas podem apresentar a afetividade como importante modificador.

Estar aberto à troca e ao diálogo é uma premissa importante para a prática pedagógica em qualquer nível de escolaridade. Neste relato, o foco de discussão será voltado com a presença da afetividade em uma prática pedagógica com adolescentes. Em publicação de 2003, Gutierrez defende que um professor “possível” para tal faixa etária é aquele que se sensibiliza com as questões cognitivas e emocionais de seus alunos. Além disso, é aquele que consegue apresentar para o adolescente que, mesmo na posição de professor, possui fragilidades, que suas atitudes são passíveis de mudança e que não é uma pessoa detentora de absolutamente qualquer conhecimento existente. Todas estas características, por mais trabalhosas que sejam, envolvem a presença da afetividade para serem efetivadas.

A prática que é foco deste relato foi apresentada e desenvolvida com turmas de 8º ano do Ensino Fundamental II, compreendendo alunos de uma escola privada que possuíam entre 13 e 14 anos de idade. Ambas eram turmas consideradas grandes, apresentando média de 36 alunos cada, e por muitas vezes, eram descritas pela equipe de professores da série como sendo de difícil acesso e comunicação dada à idade e a quantidade de adolescentes por turma.

A aplicação se deu em sala de aula dentro da disciplina de História. Ao final de cada trimestre, houve uma conversa com os alunos como forma de avaliação conjunta sobre os processos realizados nos últimos meses da disciplina. Em roda, os alunos foram questionados para falarem sobre: (i) “QUE BOM!” (o que funcionou?), (ii) “QUE PENA!” (o que não funcionou?) e (iii) “QUE TAL?” (o que eu posso sugerir de fazer diferente?). A proposta era a de que os alunos conseguissem realizar uma análise retrospectiva de suas próprias ações, expectativas e atividades desenvolvidas pela professora, buscando identificar o que eles acreditaram que deu certo ou não para o andamento da disciplina naquele trimestre. Os alunos não foram obrigados a responder e, àqueles que se sentiram confortáveis em participar, tiveram a oportunidade de apenas verbalizar suas percepções ou também anotá-las na lousa, onde cada uma das três perguntas estavam escritas em quadro.

Inicialmente, notou-se que os alunos fizeram uma análise sobre suas próprias ações ao longo do trimestre. Exemplos de respostas à questão (i) foram “deixei meu caderno organizado” ou “consegui manter uma rotina de revisão de conteúdos fora de sala”; enquanto que para a questão (ii) teve-se “deixei para rever todo o conteúdo somente na véspera da prova” ou “não fiz todas as lições de casa”. A partir de tais respostas, os alunos chegaram em opções e sugestões do que poderiam fazer de forma distinta no próximo trimestre ou ano, respondendo a pergunta (iii). Aqui destaca-se uma forma de autoavaliação, prática que pode reforçar a autonomia e a responsabilidade que o próprio aluno deve desenvolver com sua aprendizagem, tornando-o “capaz de administrar e modificar o seu progresso individual” (Dickinson, 1987; Crabbe, 1993).

No entanto, ao longo da conversa, a professora também voltou às três perguntas, mas agora olhando para a sua prática. Assim, os alunos tiveram espaço para verbalizar o que, dentro da organização e ações da professora, eles sentiram que funcionou ou não naquele trimestre. Neste momento, criou-se um espaço de análise crítica não somente das ações individuais dos alunos, mas também das ações do outro, incluindo a professora, e dos impactos de tudo aquilo dentro do coletivo da turma. Junto dos comentários dos alunos, a própria professora verbalizou o que ela sentiu que funcionou e não funcionou dentro de sua prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática de conversa e avaliação sobre pontos positivos e negativos no trimestre foi importante para destacar algo que nem sempre as pessoas se sentem confortáveis em admitir: da mesma forma que as escolhas feitas podem ser muito acertadas, também é possível errar. Isso vale tanto para os alunos quanto para o professor. Ao aceitar fazer isso, o indivíduo se coloca em um local de certa vulnerabilidade, no qual suas escolhas são confrontadas e questionadas. No entanto, errar é valioso na construção do conhecimento, já que permite identificar o que já foi assimilado e como é possível reorganizar ações para o futuro (Esteban,

2008). Tal visão confronta a ideia de que o erro é sempre negativo e precisa necessariamente ser punido (Luckesi, 2011).

É importante notar que, na prática, os alunos foram incentivados a expressarem suas opiniões, mesmo que elas fossem contrárias com relação às escolhas feitas pela professora. O intuito foi fortalecer uma via de comunicação, na qual os alunos pudessem perceber que sua voz e suas emoções possuem espaço dentro da construção do conhecimento e da disciplina, mesmo que nem sempre todas as suas vontades pudessem ser realizadas. Incentivar tal forma de conexão com os alunos é uma maneira afetiva de construir a relação deles com o professor, bem como demonstrar que o adulto desta relação pode, também, dobrar-se ao diálogo produtivo.

Defende-se aqui a importância de que o professor se mostre passível de erro e capaz de reorganizar suas ações, e emoções, dentro de sua prática. Assim, cria-se um ambiente no qual o aluno vê, como exemplo, que o processo de aprendizagem é uma construção multifatorial que conta com a necessidade de ajustes e reformulações. Ao mostrar que ele também pode errar, o professor aproxima os alunos da prática pedagógica e reforça a possibilidade de que eles também são capazes de melhorar e aprender (Gutierra, 2003). Tal prática, baseada na afetividade, reforça a proposta freiriana da ação-reflexão-ação, que valoriza a experimentação e a postura ativa do aluno, "fomentando a análise crítica da realidade durante a sua formação" (Chiarella, 2015).

REFERÊNCIAS

BRUNER, J. Thought and emotion: can Humpty Dumpty be put together again? **Thoughts and emotion: developmental perspectives**. Bearison, D., Zimiles, H. (org.). Londres: Lawrence - Erlbaum Associates Publishers, 1986.

CHIARELLA, T. et al.. A Pedagogia de Paulo Freire e o Processo Ensino-Aprendizagem na Educação Médica. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 39, n. 3, p. 418–425, jul. 2015.



CRABBE, D. Fostering autonomy from within the classroom: the teacher's responsibility. **System**. Great Britain: Pergamon Press, v. 21, n. 4, p. 441-452, 1993.

DICKINSON, L. **Self-instruction in language learning**. Great Britain: Cambridge University Press, 1987.

ESTEBAN, M. T. **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 6.ed. Petrópolis: DP et Alii, 2008.

FRANCO, M. A. S. Práticas Pedagógicas nas múltiplas redes educativas. In: LIBANEO, J. C.; ALVEZ, N. (org.). **Temas de Pedagogia – diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Ed. Cortez, 2012.

FREIRE, P. **Papel da Educação na humanização**. Revista da FAEEBA, ano 6, nº7. Salvador, janeiro a junho de 1997.

GUTIERRA, B. C. **Adolescência, psicanálise e educação: o mestre “possível” de adolescentes**. São Paulo: Avercamp, 2003. 125-149p.

KUPFER, M. C. M. Afetividade e cognição: uma dicotomia em discussão. **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. Arantes, V. A. (org.). São Paulo: Summus, 2003.

LEME, M. I. S. Cognição e afetividade na perspectiva da psicologia cultural. **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. Arantes, V. A. (org.). São Paulo: Summus, 2003.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2011.