

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS
LICENCIATURA EM GEOGRAFIA

Paulo Roberto Rigoni

**A IMPORTÂNCIA DAS PRÁTICAS E DEMONSTRAÇÕES NO PROCESSO DE
APRENDIZAGEM DOS DISCENTES**

Porto Alegre

2019

Paulo Roberto Rigoni

**A IMPORTÂNCIA DAS PRÁTICAS E DEMONSTRAÇÕES NO PROCESSO DE
APRENDIZAGEM DOS DISCENTES**

Trabalho de conclusão de curso de graduação
apresentado ao Instituto de Geociências da
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
como requisito parcial para a obtenção do
título de Licenciado em Geografia.

Orientador: Prof. Dr. Nestor André Kaercher.

Porto Alegre

2019

FICHA CATALOGRÁFICA

Dedico o presente trabalho a todas as crianças com dificuldades de aprendizagem que não consegui resgatar ao longo desses anos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pela dádiva de poder interagir com as pessoas, e aos familiares, professores e alunos, pela concessão do privilégio dessa interação que me fez crescer a cada dia. Agradeço, também, em particular, ao professor orientador, pela motivação que desperta nos alunos com suas reflexões em sala de aula.

RESUMO

O presente trabalho visa a apresentar a importância das práticas e demonstrações com conteúdos programáticos em sala de aula para uma aprendizagem consistente e para o fortalecimento da interação professor-aluno. Nesta obra, fruto de experiência pessoal em escolas de Ensino Fundamental e Médio, procura-se mostrar a relevância de bem compreender o conceito de afetividade, particularmente da emoção, tão presente na sala de aula, e de mediação em práticas e demonstrações. A interação professor-aluno é abordada segundo a Teoria da Aprendizagem Mediada de Reuven Feuerstein, segundo a qual o professor/mediador seleciona e canaliza os estímulos (intencionalidade). Na resposta do aluno (reciprocidade), há a possibilidade de o mediador corrigir funções cognitivas deficientes. Ambientes bem planejados e preparados com práticas e demonstrações, por serem ricos em estímulos, despertam o interesse do aluno, facilitam a aprendizagem e promovem a aproximação do “par educativo”.

Palavras-chave: Aprendizagem. Afetividade. Mediação. Cognição. Intencionalidade. Reciprocidade.

ABSTRACT

This work aims to present the importance of practical activities and demonstrations with programmatic contents in class towards consistent learning and the strengthening of the teacher-student interaction. This work, the fruit of personal experiences in Elementary and High Schools, seeks to show the relevance of well understanding the concept of affectivity, especially emotion, ever so present in the classroom, and of mediation in practical activities and demonstrations. The teacher-student interaction is broached according to Reuven Feuerstein's Theory of Mediated Learning Experience, in which the teacher/mediator selects and channels the stimuli (intentionality). In the student's response (reciprocity), there is the possibility of correction of defective cognitive functions by the mediator. Because of their richness of stimuli, environments well planned and prepared with practical activities and demonstrations bring out the student's interest, make learning easier and promote the proximity of the "educational pair".

Keywords: Learning. Affectivity. Mediation. Cognition. Intentionality. Reciprocity.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
2 TRAJETÓRIA NA EDUCAÇÃO, A MOTIVAÇÃO DESTE TRABALHO	10
3 AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO	20
3.1 O que é afetividade?	20
3.2 Como olhar a emoção na sala de aula?	24
4 PROFESSOR MEDIADOR (MEDIAR É NECESSÁRIO).....	26
5 AULAS COM PRÁTICAS E DEMONSTRAÇÕES: OPORTUNIDADES DE CRESCIMENTO	33
6 CONCLUSÕES.....	42
REFERÊNCIAS.....	44

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho visa a mostrar a importância das atividades práticas e demonstrações na aprendizagem dos alunos, uma vez que a interação professor-aluno com o conhecimento é aprofundada pela mediação, impactando positivamente o “par educativo” (PAROLIN, 2005, p. 72).

Ao direcionar os estudos, no sentido de levar o(a) leitor(a) a compreender (e se convencer) do desenvolvimento afetivo e da evolução cognitiva que ocorre nos(as) alunos(as) com as práticas e demonstrações, mostrar-se-á a importância desses procedimentos didático-pedagógicos. Esses processos poderão ser aplicados em qualquer ambiente escolar, respeitando-se e adequando-se, claro, às disponibilidades da escola e de seu conteúdo programático. Os docentes, uma vez impelidos a realizá-las, estarão proporcionando aos discentes a possibilidade ímpar de vivenciar o conhecimento, levando-o para a vida e, ainda, melhorando o ambiente de sala de aula, diminuindo o seu padecimento na profissão.

Os resultados do processo ensino-aprendizagem, na maioria das escolas públicas, como é de conhecimento comum, são desastrosos: após anos frequentando uma escola, parte dos alunos ingressa no Ensino Médio como analfabetos funcionais, somando, ainda, professores angustiados, depressivos e apáticos em seu labor. Diante dessa realidade, necessário se faz buscar alternativas para reverter esse quadro caótico. A mudança passa pela sala de aula, pois lá reside grande parte da queixa docente (PEREIRA, 2016).

Os conceitos básicos que servirão de âncora para novos conhecimentos precisam ser bem assimilados, caso contrário, não haverá evolução cognitiva por parte do aluno. Mas como? Nesse mister, as demonstrações e atividades práticas dos conteúdos oferecem um campo aberto para uma multiplicidade de estímulos a serem intencionalmente programados pelo professor, facilitando a aprendizagem com qualidade. Além disso, elas são uma porta de entrada para o conhecimento para muitas crianças, ou seja, para que elas aprendam a gostar de estudar, uma vez que com as práticas e demonstrações fica bem mais fácil contextualizar e atribuir significados.

Para tanto, o trabalho foi desenvolvido por meio de pesquisa bibliográfica e fundamentado nas teorias de Piaget, Wallon, Vygotsky e Reuven Feuerstein. O primeiro capítulo busca resgatar os meus 25 anos de experiência na área da Educação no Exército Brasileiro para, talvez, justificar o meu interesse pela presente pesquisa. O segundo capítulo trata da questão da afetividade, particularmente da emoção, tão presente na sala de aula. Procura-se sair do senso comum para dar o suporte necessário ao professor para ler e

interpretar seus alunos e compreender o imbricamento da afetividade e da cognição. O terceiro capítulo aborda o papel de mediador do professor, com base na Teoria da Experiência da Aprendizagem Mediada, mostrando que a aprendizagem pode ocorrer de forma direta ou mediada — mediada por alguém mais experiente, de forma a fazer o aluno pensar como ele está pensando e poder chegar à autonomia, quer dizer, aprender a aprender. Isso significa utilizar-se com sucesso da exposição direta aos estímulos. Por último, procura-se mostrar que as práticas e demonstrações, por intensificarem a interação professor-aluno em ambientes previamente preparados e exigirem o exercício de mediação e compreensão de afetividade por parte do docente — vistos nas seções anteriores —, constituem-se alternativas mais seguras à aprendizagem dos alunos.

2 TRAJETÓRIA NA EDUCAÇÃO, A MOTIVAÇÃO DESTE TRABALHO

Como toda essa trajetória começou? Normalmente, inícios de trajetórias que perduram no tempo não são oriundos de decisões tomadas a partir de grandes eventos festivos com holofotes, rodeados de pessoas, mas sim nascidos de decisões solitárias, amadurecidas dentro do próprio indivíduo que um dia externa para o mundo com convicção, “quero ser doutor, professor, bombeiro”, ou, ainda, sentença: “Vou me casar!” Comigo não foi diferente. Nos anos de 1974, 75 e 76, como aluno do 2º grau (hoje Ensino Médio) do Colégio Militar de Porto Alegre, a minha decisão de um dia seguir um caminho na área da Educação foi gestada nesses três anos de convivência com grandes mestres do tablado e um seletivo número de colegas. O nível de qualidade das aulas era tão elevado que, para quem estava sintonizado e não “voando” nas suas imaginações da adolescência, a aprendizagem era uma certeza, mesmo tendo assuntos dos mais complexos, desde limites, derivadas e integrais na matemática, até equacionar as difíceis reações da química orgânica e inorgânica.

Recordo que, nas rodas de conversas no recreio, no rancho ou no alojamento (lembro que muitos, como eu, eram internos), comumente o assunto girava em torno das aulas dos professores. Com saudades, relembro alguns papos: “o aluno começa a ficar ‘bom’ quando corrige o livro ou resolve o mesmo exercício de maneiras diferentes”, ou “o importante nem é resolver os problemas, isso é muito fácil, quero ver é demonstrar as fórmulas e colocar o ‘c.q.d.’ no final (sigla de ‘Como Queríamos Demonstrar’)”. Isso me fascinava e cada vez mais fazia enfronhar-me nos livros, porque, além de conseguir terminar o 2º grau e entrar no Ensino Superior, no fundo, um dia eu queria ser um daqueles professores, elogiado pelos seus alunos devido ao conhecimento da matéria e à competência em ministrar uma aula, ou seja, um mestre capaz de fazer a diferença na vida dos seus alunos (naquela época, só havia meninos; meninas, apenas a partir de 1989). Guardo com carinho os nomes dos professores que fizeram essa diferença na minha vida e me ajudaram sem saber — e até hoje não sabem, pois perdi a oportunidade de lhes falar. Cito, entre tantos, os de química, os professores Agnaldo Pozes Monteiro (nosso querido “Chumbinho” — acho que não tinha 1,50 m) e Castro (famoso “Castrinho”), e o de matemática, Haack, outro gênio da Educação.

Depois da Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN – 1977-80) e de mais 12 anos na linha bélica, tendo passado dois anos (1984/85) como instrutor na Escola de Sargentos das Armas (EsSA), percebi a importância de o instruído (aluno ou soldado) aprender, realmente aprender, inclusive executar o que havia sido ensinado momentos antes, uma vez que a vida de todos poderia estar em jogo na próxima manobra militar e depender da

qualidade daquele aprendizado. Tendo bem claro essa visão de que uma aula mal ministrada poderia acarretar perdas de vidas, procurei nortear meus procedimentos didáticos para que todos aprendessem. Entretanto, é difícil atingir em um só momento 100% dos educandos. Para isso, existe já planejada a recuperação em outro instante. Nesse projeto de atentar para que todos aprendessem, as atividades práticas e demonstrações foram de grande valia para operacionalizar os conteúdos programáticos.

Lembro de alguns bons momentos em que aproximar a teoria da prática nos ajudou a entender e viver melhor o mundo que nos rodeia. Certa vez, em um acampamento militar às margens do Rio Jacuí, era julho, o frio era intenso e a geada nos castigava, mas os treinamentos noturnos tinham que continuar, pois tudo ia culminar com a grande transposição do Rio Jacuí e a marcha de 32 km na madrugada do último dia. Todo cuidado era pouco, pois o rio transbordava. Quando a tropa se recolhia, cansada, para dormir, as barracas estavam muito frias, com uma camada de gelo por fora, então os soldados amenizavam a situação com 3 ou 4 mantas. Como ensinar os soldados — garotos com 18 anos — a driblar a situação climática adversa, pelo menos na hora do descanso? Parti para a construção de um abrigo enterrado (aproximadamente 2 x 3 x 2 m) com uma lareira que aquecia todo o espaço subterrâneo. De longe, olhava-se a várzea e nada se notava. Entretanto, chegando-se mais perto, uma pequena portinhola no solo, pela qual obrigatoriamente passava o ar a ser respirado pelos soldados e queimado na lareira, tinha-se acesso a um ambiente naturalmente climatizado, sem ser necessário recorrer à artificialização do meio. Podia-se circular e dormir no abrigo utilizando-se camiseta e lençol. Fiz com que os soldados visitassem e ouvissem os detalhes da construção para que pudessem aprender e, talvez, internalizar e transcender para outros momentos de suas vidas os fundamentos, princípios e cuidados ali apreendidos — não que tivessem que fazer algo igual, porque muitos dificilmente passariam por situações semelhantes no reingresso à vida civil a alguns meses dali.

Outra situação que muito me marcou na área da ensinagem e da aprendizagem, aconteceu quando cheguei na EsSA. A instrução de ofidismo foi a que sobrou, pois ninguém mais antigo a escolheu para ministrar, então ela ficou para mim, o mais moderno, junto com um colega que já estava nessa lida desde o ano anterior. Combinamos: “não podemos ficar só nas exposições teóricas, com fontes de consultas e *slides*, temos que abrir boca de cobra”. Assim nos determinamos e fomos para o Instituto Butantã/SP.

Lá, ao lado de biólogos, biólogas e “caçadores”, pudemos colocar em prática os conhecimentos estudados, lidando com escorpiões, aracnídeos e ofídios, agarrando-os na mão e extraíndo suas peçonhas para o processo de fabricação dos respectivos soros e visitando o

hospital dentro do instituto, que trata exclusivamente de pessoas que foram picadas por animais peçonhentos. Nesse hospital, ao visitar os leitos e conversar com os pacientes, pela análise clínica do membro afetado, sem ser médico, conseguia-se identificar com qual animal peçonhento havia ocorrido o acidente. Exemplos: membro inchado e gangrenando era sinal de picada de uma cobra da família da jararaca (gênero *Bothrops*; logo, o soro a ser administrado seria o antibotrópico, pois o nome é dado pelo gênero); por outro lado, se no local da picada ficasse até difícil de identificar onde as presas perfuraram, mas se o paciente tivesse uma sonda na bexiga e a urina fosse da cor escura (cor de coca-cola), o acidente teria ocorrido com uma cascavel (gênero *Crotalus*; soro anticrotálico).

Em tão pouco tempo, apenas um dia, aprendi tantas coisas no Butantã. Para a vida, para o crescimento pessoal. Sim, eu estava em uma instituição científica reconhecida nacional e internacionalmente, com profissionais do mais alto nível e condições materiais excelentes. Mas porque eu não poderia, dentro das minhas limitações, tentar também aproximar a teoria da prática, contextualizando-a ao máximo, para que os alunos melhor aprendessem e, com o tempo, ir aperfeiçoando o processo? O Butantã também não tinha chegado nesse estágio de excelência do dia para a noite. Nessa visita-estágio, mais uma vez, percebi a importância de não se deixar os conhecimentos teóricos soltos.

Minha primeira instrução na EsSA, após a volta do Butantã, foi mostrar aos alunos um fosso anticarro (contra carro de combate; tanque de guerra). Fomos para o terreno e os alunos construíram um fosso em uma estrada vicinal, dentro das normas especificadas pelos manuais. Uma vez pronto, restou a dúvida entre os mesmos que o tinham construído: o carro passaria ou não passaria? Alguns afirmavam que um carro sobre rodas ficaria, mas, se fosse um de lagartas, passaria. Como responsável por aquela atividade, me vi emparedado. Caso autorizasse o motorista do carro de combate a passar pela estrada vicinal e, com sua habilidade, tentar a qualquer custo ultrapassar aquele fosso, duas coisas poderiam acontecer. A primeira, se o motorista obtivesse sucesso, seria termos que ver onde falhamos na construção. Caso não houvesse erros na obra, o fosso perderia seu significado e teríamos que rever alguns princípios doutrinários na defesa anticarro. A segunda coisa que poderia acontecer seria o carro não conseguir ultrapassar o fosso e ficar entalado. Correria, então, o risco de avariar seu material rodante. Tomei a decisão. Dei a ordem ao motorista do carro com esteira para seguir pela estrada e fazer o possível para conseguir vencer o obstáculo. Após algumas tentativas, o carro encostou o “peito” no chão e as lagartas perderam a sustentação, ficando ali inerte. A alegria foi geral.

Por todas essas experiências que transformam as pessoas, optei por seguir na área da Educação no Exército. Como se diz no jargão da caserna: no Exército há lugar para todos. Fiz em 1993 o curso de especialização em Técnica de Ensino (hoje chamado de Coordenação Pedagógica), no Centro de Estudos de Pessoal (CEP), localizado no Rio de Janeiro, e fui para a área pedagógica da Escola Preparatória de Cadetes do Exército (EsPCEEx), em Campinas/SP.

Logo em seguida, surgiu a oportunidade de voltar aos pampas e trabalhar no recém-criado Colégio Militar de Santa Maria (CMSM). Isso era o limiar do ano de 1995, o primeiro ano letivo desse colégio, batizado como “Colégio Coração do Rio Grande”. Essa experiência foi ímpar por três grandes motivos: ajudei a consolidar a criação de um Colégio Militar; trabalhei na área da Educação, fora da linha bélica e com crianças; e, ainda, desempenhei tudo isso na minha terra natal.

Vale lembrar que a recém tinha sido criado, no ano de 1993, o Colégio Militar de Juiz de Fora (CMJF), o único, até então, dos onze que existiam do Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB) situado no interior, uma vez que os outros dez estavam localizados em capitais (atualmente, são 13 ao total, considerando o de Belém, o último a ser criado, em 2015).

Com isso, nasceu forte a semente de Santa Maria: uma grande guarnição militar, a terceira do país, agora tinha também o seu colégio. Todos se uniram no pleito, militares e sociedade. Esse detalhe fez a diferença, pois, com isso, foi gestado um filho muito desejado, rodeado de carinho e expectativas. Em suma, tudo o que se precisava para o “nascimento” do mais novo rebento rapidamente era providenciado, devido ao esforço dos que ali iniciaram o trabalho de preparação no ano de 1994 (ano da Portaria de criação).

O ano letivo de 1995 iniciou-se apenas com as antigas 5ª e 6ª séries e, a cada ano, acrescia-se a série seguinte, até chegar ao 3º ano do Ensino Médio, o que ocorreu em 2000. Surgiu, à época, um *slogan* na comunidade escolar que retratou muito bem o espírito que reinava no ambiente escolar: “Colégio sem vícios”. Toda e qualquer mazela da sociedade não encontrava eco dentro da escola, uma vez que pais, professores e direção estavam atentos e irmanados em um propósito único de ajuda mútua: a formação integral dos alunos. Os resultados vieram naturalmente, dentro do dito popular “o que se planta, colhe”! Além de toda a afetividade desenvolvida pela comunidade escolar e, mais, as atividades no aspecto da motricidade, desenvolvidas pelas diferentes equipes de esportes, atletismo, orientação esportiva, dança, teatro e coral (sem qualquer gasto adicional às famílias), formaram o arcabouço necessário para os alunos bem evoluírem no aspecto cognitivo e lograrem muitos êxitos em concursos e vestibulares. Recordo que, no primeiro concurso para a EsPCEEx em

que o CMSM participou, ano de 1999, houve uma das maiores aprovações já conseguidas pelos Colégios Militares, tendo um dos seus alunos conquistado o 1º lugar nacional.

Então, vejamos! O que havia de diferente? De maneira geral, uma escola como outra qualquer em que não faltavam instalações, currículo, professores e alunos. Talvez, o diferente, sem desprestigiar outros fatores, tenha sido o propósito comum de todos (professores, pais e direção) em um compromisso único de bem formar os discentes em todas as dimensões (afetiva, cognitiva e motora), sem colocar os interesses particulares acima do coletivo. E a guerra de vaidades, tão comum em ambientes coletivos? Não germinava, pois não havia espaço em um ambiente de propósito comum; morria com as próprias sugestões: caso a ideia do colega fosse melhor, lutava-se para que desse certo a decisão tomada. Essa disciplina intelectual fica relativamente fácil quando se sabe que na ponta da linha há crianças. O sucesso de um era o sucesso de todos, e o eventual fracasso também era compartilhado. O que era planejado era executado, podendo, logicamente, realizar-se correções de rumo durante o percurso para melhor atingir os objetivos. Mas uma máxima era respeitada: jamais faltar um professor em sala e sempre ter um número de aulas a mais, nunca a menos do que o planejado.

Depois de 8 anos em Santa Maria, fui transferido em 2003 para o Colégio Militar de Fortaleza (CMF). Como os Colégios Militares fazem parte de um sistema coordenado pela Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial (DEPA), localizada no Rio de Janeiro, as orientações e os valores cultivados na área da Educação abrangem todos eles.

Uma característica local na sociedade em Fortaleza, independentemente de a escola ser militar ou civil, era o grande empenho das famílias na aprovação de seus filhos nos vestibulares mais concorridos do estado e do país. Como exemplo, cito os cursos de Medicina e Direito na Universidade Federal do Ceará (UFC) e os vestibulares do Instituto Militar de Engenharia (IME) e do Instituto Tecnológico da Aeronáutica (ITA). Com esse grau de exigência, o nível de ensino foi sempre “puxado” para cima, sem descurar das áreas afetiva e motora. Em alguns dias, dependendo da disciplina, alunos voluntários tinham aulas inclusive à noite.

Considerando a outra ponta da linha — os alunos com dificuldades de aprendizagem —, tive a satisfação de coordenar em 2008/09 no CMF o chamado Apoio Pedagógico, oportunidade que despertou em mim a motivação para cursar Psicopedagogia em uma faculdade particular. Todos os professores do colégio foram incentivados a realizarem curso de mediação, tanto os que atendiam às aulas regulares pela manhã quanto as do Apoio Pedagógico, que ocorriam no contraturno. O ganho para o corpo docente foi incrível, com

reflexos principalmente dentro da sala de aula. Como resultado, tivemos professores mais pacientes, entendendo melhor a dificuldade de seus alunos e trocando entre si estratégias para ministrar determinado assunto, ou seja, com o curso de mediação, deu-se um espaço para os professores pensarem e refletirem sobre suas práticas em sala de aula. Importante citar que, como o curso foi ministrado dentro do próprio colégio, todos ficaram envolvidos, inclusive a direção, que organizou o evento. É bem diferente, mas também válido, quando apenas um certo número de professores vai a algum lugar participar de um evento dessa natureza e quando volta, entusiasmado, parece que está pisando em terra estranha, porque sua escola como um todo não está respirando a mesma atmosfera do curso. Então, fica mais difícil de difundir os conhecimentos e contagiar os que não foram. Por isso, vejo muito salutares os empreendimentos educacionais realizados como um todo dentro de uma mesma escola. Todos ganham, principalmente os alunos, que irão se beneficiar da evolução dos professores na arte de educar.

Coordenando o Apoio Pedagógico no CMF, quebrei um paradigma que levava comigo há muito tempo: mais de dois tempos de aula da mesma disciplina, com o mesmo professor, faz cair muito o rendimento. Hoje, eu diria: “Depende!” Depende do dia escolhido, do horário, do local e, principalmente, do professor.

Vou explicar. Certa vez, havia um grupo de alunos do Ensino Fundamental que não conseguia aprender assuntos de matemática, apesar dos esforços dos professores, tanto do ensino regular pela manhã como do apoio no contraturno. As lacunas no histórico escolar dessas crianças eram muito grandes. O resgate teria que ter começo, meio e fim. Percebeu-se que, ao resgatar um determinado assunto, o professor teria que voltar muito, recordando ou ensinando vários pré-requisitos que os alunos não lembravam mais ou com os quais nunca haviam tido contato. Portanto, precisávamos de bastante tempo para um mesmo assunto, visto que era impossível de se realizar uma aprendizagem apenas em dois tempos de aula. Mas poderia-se perguntar, “por que não deixar para continuar no dia seguinte aquele mesmo assunto?”. Notou-se que a retomada de um assunto pendente do dia anterior demandava muito tempo, tendo o professor que revisar todos os conceitos intermediários novamente para chegar ao ponto em que havia parado.

Então, diante disso, elaborou-se a seguinte estratégia: não poderia ser no contraturno, pois os alunos já estariam cansados pelas aulas da manhã, então, escolheu-se o sábado pela manhã (poderia ter sido no domingo), pois os alunos já estariam mais descansados. Então, alertaram-se as famílias para que as crianças tivessem no mínimo 8 horas de sono (a *internet*, nesse caso, conspirava contra) e tomassem café da manhã. Determinou-se, também, que as

aulas seriam das 8 às 12 horas, com lanche e recreio de 30 min. Por fim, elegeram-se somente professores voluntários com grande habilidade de mediação. Foram momentos inesquecíveis. Alunos voluntários, descansados e alimentados, empenhando a família para trazê-los para o colégio, podendo o professor trabalhar um assunto com tranquilidade e com apenas 5 a 8 crianças em sala, sem a pressão do tempo. Ou seja, uma imersão de resgate em matemática com início, meio e fim.

Depois de outros 8 anos em Fortaleza, surgiu a oportunidade em 2011 de novamente voltar para o Sul, agora para o Colégio Militar de Porto Alegre (CMPA). A função a desempenhar era só a de professor, não mais envolvido em coordenações, como havia ocorrido nos outros dois colégios.

O fato de cursar Licenciatura em Geografia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) me deu a garantia de estar em contato com um mundo acadêmico de alto nível, o que me trouxe tranquilidade para ministrar as minhas aulas. Muitas vezes, o assunto que eu estava tendo e debatendo no momento na universidade era o mesmo que deveria ministrar aos alunos do Ensino Fundamental. Tudo ficava mais fácil. Sem contar que “roubava” algumas ideias dos professores de como explorar didaticamente alguns assuntos para manter a atenção dos alunos. Uma delas foi disponibilizar o globo terrestre sem o suporte, para que pudessem manuseá-lo livremente, passando de mão em mão. Foi um sucesso, pois nunca haviam feito isso. Como se tivesse caído um paradigma. Uma atividade prática que traz de volta a atenção do aluno para a sala de aula e o aproxima do conhecimento.

Outra coisa que descobri é como os alunos gostam de pintar e desenhar. Em um outro dia, dei a cada um uma prancheta e uma folha em branco para que desenhassem algo do espaço interno do colégio. O tempo acabou e muitos lamentaram, pedindo para completar o desenho mais tarde. Uma outra constatação é que sempre perdi para o Caderno de Mapas. Durante as minhas aulas, quando soava o toque de recreio, os alunos já ficavam irrequietos para sair. Mas, toda vez que mandava preencher e pintar o Caderno de Mapas, ao toque de recreio, não havia alvoroço para sair, e mais: metade da turma ficava consumindo o lanche e pintando em sala. Vejam o que a atividade prática é capaz de fazer!

Experiência inédita foi o estágio em 2016 pela UFRGS na escola de Ensino Fundamental Mané Garrincha. Fui muito bem acolhido pelos professores e pela direção. Senti que a carta de apresentação da universidade federal era muito valorizada. Logo, aumentou a minha responsabilidade. Não havia professores de Geografia suficientes para a carga horária da escola, tendo ficado o 6º ano com uma docente de História, que muito me ajudou. Lembro que eu queria realizar esse estágio no próprio CMPA, local das minhas raízes, entretanto, por

recomendação do professor orientador, fui a uma outra escola, para ver novas realidades. Na verdade, foi um aprendizado de vida que nunca vou esquecer e que tentei, de alguma forma, exprimir no meu relatório de final de estágio, o qual transcrevo adaptado abaixo:

Avaliação dos alunos

Vou começar o relatório por esse que considero o aspecto que se tornou o mais relevante de todo o estágio: a relação com os alunos.

Na minha apresentação à turma do 6º ano, feita pela orientadora educacional, procurei conversar no sentido de valorizar a presença do aluno na escola e a importância dessa instituição na formação dos jovens e na conquista de seus ideais. O que me chamou a atenção foi que, exceto uma minoria, uma grande parte dos discentes não veem a escola como um fator preponderante para suas conquistas pessoais. Cheguei a pensar que seriam muito crianças para estarem preocupados com essas coisas. Entretanto, algo veio à tona. Apesar de a escola falar com eles e incentivá-los nesse sentido, os alunos não devem, muitas vezes, encontrar eco na realidade em que vivem, no seio familiar, no bairro, etc. Ou seja, não há exemplos próximos de adultos de sucesso que tenham passado pela escola.

Rapidamente, passei a perguntar o que gostariam de ser (profissão) no futuro. A timidez tomou conta. Parece que tinham vergonha de falar. Então, saí da posição central e de destaque em que estava na sala e fui a cada um, ouvir ao pé do ouvido o que tinham a dizer. A maioria não sabia ainda o que queria, ou a profissão que almejavam não passava pelo Ensino Superior. Um menino que queria ser boxeador e uma menina que desejava ser modelo foram os que falaram mais alto, inclusive para que os outros pudessem ouvi-los.

Quando mencionei a UFRGS, colocando o ensino de qualidade e de graça, o restaurante universitário, etc., me pareceu que nunca tinham ouvido falar sobre essa tal de UFRGS. A constatação veio logo em seguida, o porquê, talvez. Na ocasião do período em que entrei em sala para observar outros professores, no 7º ano, procurei mostrar a uma aluna que, normalmente, todos os adultos, independentemente da profissão e do sucesso alcançado, arrependem-se de não terem estudado um pouco mais quando jovens. A resposta da menina foi muito rápida: “a minha mãe disse que nunca precisou estudar”.

Enfim comecei o estágio propriamente. Entrei em sala sozinho. Como todo bom estagiário, muito educado, cheio de gentilezas, pedindo por favor, desculpas, vamos fazer, prestem atenção, etc. A impressão que tive foi que não compreendiam essa linguagem, que ou não fazia parte ou não estava inscrito nas crianças esse tipo de relacionamento. Notei, também, que as professoras eram muito educadas com os alunos e mantinham a disciplina. Seria da família? Do meio em que viviam lá fora?

Voltemos às aulas. Que confusão as primeiras aulas! Difícil de se manterem sentados. Se o professor falasse mais de três minutos seguidos, era uma eternidade. O perigo de jogarem algo um no outro era iminente, além da questão dos palavrões com que se dirigiam uns aos outros. Pensei comigo: “o problema sou eu”. Realmente era, e é. Essa maneira branda e gentil não estava dando certo. Teria que mudar? Ou melhor, desistiria do estágio e pronto!

Certo dia, cheguei mais cedo e pedi à supervisão para falar a sós em um local reservado com os dois alunos que mais importunavam em sala. Diante de mim, em um ambiente fora da sala de aula, não pareciam as mesmas crianças. Eram doces, gentis e me pareciam um tanto carentes de

atenção. As conversas, de imediato, não melhoraram significativamente o comportamento na sala da aula, mas o pronto atendimento a uma solicitação do professor ficou mais evidente. Já foi um primeiro passo e, ao mesmo tempo, um alento.

Alguns dias depois, saindo da escola e indo a pé pela calçada, encontrei um dos alunos com o qual havia conversado separadamente. Fomos conversando um bom trecho do caminho, pois ambos íamos na mesma direção. Puxei um assunto e outro, e o que me surpreendeu foi que muitas das coisas que havia falado em sala sobre orientação para a vida deles esse aluno me repetiu, até mesmo usando termos que utilizei na época. E o pior, coisas que havia falado antes mesmo de ter a conversa em separado. Logo, alguma coisa havia ficado. Pensei, “devo continuar gentil e educado e com um instrumento infalível: os alunos têm que sair da aula sentindo que aprenderam alguma coisa, que cresceram um pouco. Que, ao saírem pela porta, sintam que estão melhores do que quando entraram”.

Permaneci nessa linha no estágio. As aulas diversificadas, com demonstrações, vídeos e notas de aulas trazidas prontas para os alunos (para não perder tempo escrevendo no quadro), sempre ajudaram a melhorar o relacionamento, pois o aluno percebe quando o professor se interessa pela aula e por ele, e um dos indicadores perceptíveis aos olhos deles é a qualidade da aula em todas as suas dimensões: a disposição e o conhecimento do professor, o modo de tratar os alunos e os meios colocados à disposição para o ensino-aprendizagem.

Hoje [no estágio] sinto que gostam mais das aulas e do nosso relacionamento, uma vez que as professoras têm me dado esse retorno esporadicamente, e mesmo porque alguns alunos têm demonstrado isso ao pedirem que eu fique no próximo tempo de aula. O nosso relacionamento está mais amadurecido, eu passei a entendê-los melhor e eles estão se adaptando a uma sistemática, nem melhor, nem pior, mas diferente.

Autoavaliação

As piores aulas foram aquelas em que procurei dar um embasamento teórico mais sólido e perdi muito tempo com explicações, pois os alunos não conseguem ficar atentos por muito tempo, ouvindo alguém falar. Isso foi logo no início do estágio.

Aprendi que as explicações têm que ser muito rápidas, com muita objetividade, partindo logo para uma prática em que possam fazer uma tarefa.

Nessa linha da praticidade, senti que as aulas de que mais gostaram e nas que ficaram mais tempo quietos foram as demonstrações, tais como os movimentos da Terra (rotação e translação e todas as suas consequências); fases da Lua (simulação em sala escurecida e utilização de um canhão de luz, com um globo e uma simulação de lua), pois eles foram desafiados a encontrar o C ou o D (crescente ou decrescente) nas diferentes iluminações e o intervalo de horários em que aparece cada fase. Dentro das aulas teóricas com realização de exercícios, o destaque foi para os fusos horários, uma vez que despertei a curiosidade ao contextualizá-los com os jogos dos times de futebol que acontecem no mesmo instante, porém em horários diferentes do que estamos vivendo no momento.

Senti, também, que gostam de ser desafiados, como nesse exemplo dado em que tinham de descobrir o horário no Brasil em que ocorreria o jogo da nossa seleção, que aconteceria em outro local do mundo. Talvez o interesse tenha se dado por conta da contextualização, pois o futebol faz parte da vida deles dentro e fora do colégio e é recheado de significados, visto que a criança cresce vendo o quanto as pessoas da família veem,

discutem, dedicam tempo e às vezes até brigam por futebol, além de ele representar uma esperança de profissão bem-sucedida. Então, a aula tem que estar contextualizada e ter algum significado para eles, senão ela fica muito distante dos alunos e eles perdem o interesse.

De tudo isso, um questionamento poderia ser feito: que ponto destacaria em uma escola como sendo o mais importante? No meu entendimento, até que me provem o contrário, o fator central está na qualidade das aulas ministradas. Só como exemplo: não adianta ter instalações perfeitas, se dentro delas não ocorrem aprendizagens. Entretanto, pode-se ter professores e alunos debaixo de uma árvore, e, se ali as crianças aprendem, ali podemos dizer que há uma escola, que ajuda a dar gosto e esperança à vida de crianças e adolescentes. O bom é que a aprendizagem ocorra nas melhores instalações e nos melhores meios possíveis, uma vez que todos os recursos gastos em educação tornam-se investimentos, pois ajudarão a bem formar muitas gerações, diminuindo os problemas sociais e contribuindo para uma sociedade melhor.

3 AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO

3.1 O que é afetividade?

O presente capítulo procura esclarecer um pouco mais a relação entre afetividade e cognição, uma vez que os estudos normalmente dão ênfase à cognição, não levando em consideração os aspectos afetivos, tão importantes no desenvolvimento humano em constante interação social. A escola que se diz escola de fato não deve estar preocupada apenas com a construção do conhecimento, mas deve, também, compreender o aluno em sua totalidade, contribuindo para a formação da sua personalidade, uma vez que esse aluno passa boa parte de seu tempo diário dentro dos muros dessa escola, vivendo experiências que serão internalizadas a ponto de passarem a fazer parte da sua subjetividade, a qual será levada para o resto da vida. Nesse mister, destaca-se o papel de mediador do professor na evolução de seus alunos, o qual, para isso, não poderá desconhecer o entrelaçamento entre a afetividade e a inteligência e o fato de que a afetividade se manifesta antes da inteligência.

Vamos começar tentando compreender a definição de afetividade. Segundo Ferreira (1999, p. 62), a definição é a seguinte:

S.f. 1. Qualidade ou caráter de afetivo. 2. Psic. Conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam sob a forma de emoções, sentimentos e paixões, acompanhados sempre da impressão de dor ou prazer, de satisfação ou insatisfação, de agrado ou desagrado, de alegria ou tristeza.

A criança, ao nascer, tem no movimento o único caminho que traduz a sua vida psíquica, pois ainda não detém o domínio da fala. Logo, a sua relação com o meio se dá por via de manifestações orgânicas, estando a afetividade reduzida à simples expressão motora, dada pela impulsividade nos primeiros dias de vida (afetividade basicamente de fundo orgânico) (ALMEIDA, 1999).

Com o passar do tempo e com o aumento das possibilidades maturacionais da criança e da influência do meio, surgem as reações direcionadas para o meio social, a fim de satisfazer suas necessidades e expressar as primeiras emoções (cólera, medo e alegria). Quando um bebê esperneia ou chora, isso tende a afetar a mãe, que o atende e supre suas necessidades. Então, os gestos de expressão comunicam os estados emocionais da criança e geram um estado emocional na mãe que se mobiliza (ALMEIDA, 1999). Sobre a importância dessa interação, Parolin (2005, p. 72) comenta:

Pode-se afirmar que as primeiras experiências relacionadas à aprendizagem são oriundas da relação mãe-filho (ou quem estiver fazendo esse papel) e da

afetividade que se estabelece nesse processo. O que vai embasar o processo de desenvolvimento da compreensão do mundo externo é a relação afetiva existente entre esse par educativo. É nessa relação que se estabelecem os primórdios do que será a pessoa como aprendiz [...].

Agora, as palavras de Wallon (2007, p. 193-194), para que se compreenda a evolução da afetividade, que vai aos poucos se especializando, à medida que vai ocorrendo a maturação funcional da criança e vão surgindo novas necessidades em sua maior relação com o meio:

Suas manifestações afetivas estavam inicialmente limitadas ao vagido da fome ou da cólica e ao relaxamento da digestão ou do sono. No começo, sua diferenciação é muito lenta. Mas, aos seis meses, o aparelho de que a criança dispõe para traduzir as suas emoções é bastante variado para fazer delas uma vasta superfície de osmose com o meio humano. Esta é uma etapa fundamental do seu psiquismo. Aos seus gestos vincula-se certa eficácia por intermédio do outro; aos gestos dos outros, previsões. Mas essa reciprocidade é inicialmente um completo amálgama; é uma participação total, da qual terá mais tarde de delimitar sua pessoa, profundamente fecundada por essa primeira absorção no outro.

Com o passar do tempo, à medida que a criança vai se desenvolvendo em termos de conhecimento e capacidade de representação — momento em que o conflito entre a emoção e a razão começa a se fazer presente —, a afetividade vai libertando-se da vida orgânica, tornando-se mais racional. Explica Wallon (1993 *apud* ALMEIDA, 1999, p. 48):

[...] o sentimento e a paixão surgem quando a criança já dispõe da capacidade de representação. Portanto, quanto mais habilidade se adquire no campo da racionalidade, maior é o desenvolvimento da afetividade. Nesse particular, será o progresso das representações mentais que dará sustentação ao surgimento dos sentimentos e da paixão.

Segundo comenta Almeida (1999), a afetividade não pode ser compreendida como sendo apenas ou emoção, ou sentimento, ou paixão; é um termo que engloba os três, que, por sua vez, são distintos entre si. Surgem ao longo do desenvolvimento da criança, conforme as condições maturacionais de atividades, as reações posturais, o raciocínio. Abaixo, Almeida (1999, p. 52) procura, ainda, esclarecer:

Com formas de expressão diferentes, mas muito relacionadas, podem ser confundidos; entretanto, enquanto o sentimento se caracteriza por reações mais pensadas, logo, menos instintivas, as reações emocionais são de tipo ocasionais, instantâneas e diretas. Já as paixões contam com o raciocínio; portanto, existe noção de realidade externa. O apaixonado busca transformar em realidade seus desejos.

A emoção é efêmera, de pouca duração, por ser mais orgânica. O sentimento, por sua vez, é psicológico, pensado, menos orgânico, mais duradouro. Dando exemplos, segundo Almeida (1999, p. 53), podemos dizer que a cólera é uma emoção, e o ódio, um sentimento.

Elucidando ainda mais essa diferença, Wallon (2007, p. 126) apresenta as reações nas crianças desses dois tipos de relações afetivas:

A criança solicitada pelo sentimento não tem no tocante às circunstâncias as reações instantâneas e diretas da emoção. Sua atitude é de abstenção e, caso observe, é com um olhar distante ou furtivo que rejeita qualquer participação ativa nas relações que se tecem à sua volta.

Por sua vez, a paixão aparece após os três anos de idade, quando a criança tem a capacidade de autocontrolar-se, podendo tornar a emoção silenciosa. Considerando-se as manifestações afetivas, vê-se que, no sentimento e na paixão, a representação se faz presente, regula e estimula a atividade psíquica, diferentemente do que ocorre na emoção. Desse modo, Wallon (1993 *apud* ALMEIDA, 1999, p. 54) consolida a distinção:

Num, a ideação predominará sobre a emotividade, despertando ressonâncias afetivas cada vez que se produzir: trata-se, então, de sentimentos. Em certo sentido, o termo emoção-sentimento constitui uma contradição. Os emotivos e os sentimentais representam dois tipos de indivíduos de temperamentos nitidamente distintos. O sentimental pertence ao tipo dos que ficam ao abrigo da tempestade emotiva, visto ser antes de tudo um ideativo cuja ideação liquida a todo instante a tensão emotiva. A representação também pode ter um alvo ou um objetivo imposto à afetividade e sobre ela imperante. Ela extingue a emoção na medida em que a transforma em paixão. O apaixonado, habitualmente, se mantém senhor de suas reações afetivas. Diante de impulsos emotivos, caminha para o raciocínio [...]. A diferença entre o apaixonado e o sentimental está na necessidade de transformar em fatos suas representações, em lugar de se restringir a experimentar sua nuance afetiva. Com o emotivo, a diferença é ainda maior, pois neste ocorre o predomínio do ambiente ao qual não sabe fugir; suas reações, entretanto, são de ordem puramente subjetiva e tendem a sufocar a noção das realidades exteriores sob fluxo das sensibilidades orgânicas.

Diante disso, como podemos relacionar afetividade com inteligência? Vimos que, durante o desenvolvimento da criança, a afetividade evolui de uma base estritamente orgânica, dando origem às emoções, para relações afetivas mais complexas, como sentimento e paixão, por meio da representação, que é uma conquista do campo intelectual (GALVÃO, 2003). A evolução dessa atividade mental — representação — é acolhida pela afetividade a tal ponto que as relações afetivas também evoluem, passando de uma para outra (emoção, sentimento e paixão). Portanto, essas duas funções, afetividade e inteligência, são inseparáveis na evolução psíquica da criança, apesar de terem funções bem definidas; mas, como convivem imbricadas, possibilitam à criança alcançar níveis de evolução cada vez mais elevados (ALMEIDA, 1999). A integração entre essas duas funções, tão essenciais para o desenvolvimento da pessoa, é melhor explicada por Almeida (1999, p. 50, grifo nosso):

Antes de qualquer separação entre afetividade e a inteligência, existe uma integração que as permite conviver concomitantemente, mesmo quando o

período é propício para a preponderância de apenas uma delas. A afetividade, assim como a inteligência, não aparece pronta nem imutável. Ambas evoluem ao longo do desenvolvimento: são construídas e se modificam de um período a outro, pois, **à medida que o indivíduo se desenvolve, as necessidades afetivas se tornam cognitivas**. É mais salutar para uma criança de quatro anos ser ouvida e respeitada do que ser simplesmente acariciada e beijada.

Portanto, o ser humano tem o desafio de conviver com dois aspectos da natureza humana que são, simultaneamente, antagônicos e complementares: o afetivo e o intelectual. Missão difícil, tendo em vista a natureza insubordinada da emoção (um aspecto da afetividade). Para não sucumbir à emoção, há a necessidade de desenvolver a capacidade de colocar a atividade dos sentidos e da inteligência em seu caminho. Nessa relação particular entre emoção e inteligência, Almeida (1999, p. 82, grifo nosso) comenta:

Emoção e inteligência são duas propriedades inseparáveis da atividade humana; quando não se revelam é porque se encontram em estado virtual. **A emoção está sempre presente na vida do indivíduo**; mesmo em estados de serenidade ela se encontra como que latente. Portanto, se nenhuma atividade, por mais intelectual que seja, suprime a emoção, nenhuma situação emocional, por mais intensa que seja, elimina completamente a presença da razão. Convivendo em estado de perfeita comunhão, quando uma sobressai na atividade, é porque a outra encontra-se eclipsada. Dessa relação de complementariedade entre emoção e a inteligência depende o desenvolvimento do sujeito.

Ainda, para que se possa compreender essa esplêndida relação, Almeida (1999, p. 83) arremata:

A emoção é o colorido necessário para a vida do indivíduo, é a visita inconveniente, a surpresa agradável ou desagradável, a expressão mais pura e desenfreada das preferências e dos desgostos do indivíduo que rebeldemente cede espaço para a realização do pensamento. A inteligência por sua vez, é ponderada, representa as capacidades lógicas do sujeito, submete-se, geralmente, aos caprichos da emoção que invade toda área corpórea do sujeito, imprimindo-lhe forma e tensão.

A emoção usa o corpo para se exprimir, enquanto a inteligência usa a representação mental (ALMEIDA, 1999). Ambas estão sempre presentes em nossas atividades. Mesmo em explosões emocionais, temos a possibilidade de manter o equilíbrio através da racionalização, ou seja, somos socorridos pela intervenção da inteligência. Ao utilizarmos a representação oral ou escrita, podemos reduzir ou suprimir as reações emotivas. Esse desafio proporcionado pela emoção instiga o progresso da inteligência, uma vez que a própria emoção se transforma em um objeto da atividade mental. Mantendo o equilíbrio entre razão e emoção, atingimos a serenidade, tão importante para realizarmos as mais complexas elaborações mentais. O resultado desse conflito entre emoção e razão é o amadurecimento tanto da afetividade quanto

da inteligência e, com isso, o desenvolvimento humano. Uma boa experiência de procurar manter o equilíbrio entre razão e emoção se passou durante o estágio em 2016 pela UFRGS na escola de Ensino Fundamental Mané Garrincha. Quando estava a ponto de desistir do estágio por estar muito incomodado (chateado) com o comportamento da turma, procurei conversar a sós com os dois alunos que mais importunavam e, a partir de então, descortinou-se uma nova realidade na sala de aula. Menos barulho, menos irritação, mais trabalho, melhor relacionamento professor-alunos. Todos crescemos. É a razão modulando a emoção, e ambas encontrando o equilíbrio necessário para o amadurecimento das pessoas.

3.2 Como olhar a emoção na sala de aula?

Importante lembrar que o que ocorre em sala de aula atinge em menor ou maior grau tanto professores como alunos. Cada indivíduo tem que ser visto em sua totalidade, nos aspectos afetivo, cognitivo e motor. Quanto ao aspecto motor, de acordo com Wallon (1971 *apud* ALMEIDA, 1999, p. 90), os movimentos, como expressões de natureza afetiva, podem gerar emoções e ser resultado delas.

Portanto, o olhar do professor deve ser diferenciado ao se deparar com os movimentos dos alunos, pois podem ser indicadores de estados emocionais que influirão no ambiente da sala de aula. O docente, se não contar com a imprevisibilidade da emoção, ficará suscetível ao seu contágio (DANTAS, 1992) e não conseguirá reagir de forma racional, uma vez que, por exemplo, movimentos de alegria poderão ser interpretados como indisciplina. Em situações semelhantes a essa, dependendo da reação do professor, este poderá “ganhar ou perder” a sala de aula. Nesse aspecto, Parolin (2005, p. 74) recomenda:

O movimento, a desatenção, as conversas, ou seja, as reações posturais da criança e do adolescente são demonstrações de seu mundo interno. Ao educador comprometido com a sua tarefa de ensinar, é urgente desvelar esses comportamentos para produzir desenvolvimento em sala de aula.

A habilidade de lidar com situações emotivas (de alegria, tristeza, medo, raiva) empregando a razão é o que se espera de um professor educador, pois reduzirá a crise emotiva instalada, não deixando que todos os alunos sejam contagiados e possibilitando que os trabalhos sejam retomados, uma vez que uma pessoa sob emoção tem sua percepção e suas demais capacidades cognitivas prejudicadas. Como já vimos, a inteligência racionaliza a afetividade, portanto, a representação é uma maneira muito eficiente para reduzir crises emocionais na escola. Entretanto, o professor tem que desenvolver o *feeling* necessário para saber ler a “atmosfera” que reina entre os alunos e aplicar uma técnica (relato escrito ou oral,

dramatização, desenho, etc.) adequada para aquele momento emocional inusitado. Certa vez no CMPA, senti que teria dificuldades em manter a atenção dos alunos que chegavam eufóricos, extravasando energia, após uma solenidade militar. Entretanto, não aconteceu o que esperava. Após cinco minutos de aula, estavam todos trabalhando em silêncio. O trabalho era pintar o Caderno de Mapas. Percebi a importância da diversificação das técnicas em sala de aula para dar opções ao professor de melhor conquistar os alunos para eles realizarem os trabalhos escolares.

Saindo do coletivo e indo para o campo individual, podemos perceber o quanto o racional faz esvair a emoção e o quanto a emoção serve, ao mesmo tempo, de combustível para a representação mental: quando estamos com raiva de alguém e resolvemos escrever tudo o que pensamos sobre aquela pessoa, normalmente enchemos várias folhas rapidamente e, ao chegarmos ao final da escrita, todo aquele estado emocional que nos arrebatava já não é o mesmo, ou até mesmo desaparece. Como bem Wallon (2007, p. 125) nos relata: “É o efeito observado habitualmente no adulto: redução da emoção pelo controle ou pela simples tradução intelectual de seus motivos ou circunstâncias [...]”.

Voltando ao coletivo da sala de aula: caso o professor for infeliz na intervenção, por exemplo, ter falta de paciência, talvez por já estar contagiado com a crise emocional dos seus alunos, ele apenas irá expandir a crise instalada e possivelmente perderá o respeito e a admiração por parte dos discentes. Logo, é de suma importância compreender e administrar conflitos provocados pela emoção.

Portanto, como o corpo “fala”, os professores têm que estar atentos às manifestações corporais de seus alunos, pois é por meio do sistema postural que a emoção se expressa e, com isso, os docentes poderão precocemente tomar medidas que harmonizem a sala de aula.

4 PROFESSOR MEDIADOR (MEDIAR É NECESSÁRIO)

O conceito de mediação será visto conforme a Teoria da Aprendizagem Mediada de Reuven Feuerstein que, segundo Fonseca (1998, *apud* MEIER; GARCIA, 2007, p. 100), possui o seguinte postulado básico, que dá sustentação ao ato de mediar: todo ser humano é modificável.

Feuerstein nasceu na Romênia em 1921 e faleceu em 2014 na cidade de Jerusalém, Israel. Formou-se em Psicologia em Bucareste em 1944. A partir de 1952, trabalhou em Genebra com Jean Piaget e André Rey. Em 1970, concluiu sua tese de doutorado na Sorbonne/Paris, na área de Psicologia do Desenvolvimento. Na área da Psicologia, trabalhou com crianças judias em situação de grave privação cultural que sobreviveram ao holocausto na Europa e foram radicadas em Israel, elaborando então o conceito de desenvolvimento humano inspirado pelas ideias socioculturais de mediação. A exemplo de Piaget e Vygotsky, ele adota a concepção interacionista para explicar o desenvolvimento da inteligência.

Para Feuerstein, há duas maneiras de aprender, uma por abordagem direta e outra por abordagem mediada (FEUERSTEIN; BOLÍVAR, 1983 *apud* MEIER; GARCIA, 2007, p. 101). Por abordagem direta, o indivíduo interage diretamente com o estímulo do ambiente e dá uma resposta. Por exemplo, uma criança, ao caminhar pela areia de uma praia, interage diretamente com as ondas do mar e com a fauna e a flora das dunas, de modo que ocorre uma aprendizagem fundamental e necessária pela experiência direta da criança com o meio. Entretanto, isso não é suficiente para assegurar a ocorrência de uma aprendizagem efetiva. Esse tipo de aprendizagem direta é baseada na teoria de Piaget, em que não há a intervenção de um mediador, e sim apenas o indivíduo interagindo diretamente com o estímulo (GARAKIS, 1998). Esse indivíduo vai atingindo estágios de desenvolvimento por processos de maturação e por mudanças que o estímulo direto provoca (FEUERSTEIN; BOLÍVAR, 1983 *apud* MEIER; GARCIA, 2007, p. 101).

Por sua vez, na abordagem mediada, há a presença de um mediador mais experiente (pais, psicólogos, professores, etc.) entre o mundo dos estímulos e a criança. Esse mediador estará interpretando e dando significado aos estímulos, havendo uma intencionalidade (MEIER; GARCIA, 2007). No exemplo anterior, da praia, se o pai, a mãe ou o professor estivesse presente, poderia focalizar a atenção da criança em um estímulo específico, interpretando e dando significado ao encontro dela com os elementos da praia. Caso focasse a atenção da criança sobre o movimento das ondas e sua relação com a ação dos ventos, estaria ensinando-lhe a importante habilidade do pensamento de fazer associações. Essa

aprendizagem e evolução cognitiva só ocorreria porque haveria uma interação mediada com intencionalidade, possivelmente dando significado para a vida da criança, que muitas vezes já banhou-se e brincou pulando ondas. Portanto, não é só experienciando molhar os pés na praia que ela irá compreender a relação de causa e efeito entre as ondas e os ventos.

É bom lembrar que as duas modalidades de aprendizagem são importantes, pois fazem parte do nosso dia a dia. Entretanto, nem todas as pessoas conseguem tirar bom proveito da interação direta com o estímulo, precisando, então, da mediação de um ser humano.

Para Feuerstein, conforme Fonseca (1998, *apud* MEIER; GARCIA, 2007, p. 102):

A mediação é uma estratégia de intervenção que subentende uma interferência humana, uma transformação, uma adaptação, uma filtragem dos estímulos do mundo exterior para o organismo do indivíduo mediado. O indivíduo mediado é modificado estruturalmente pelo efeito de certas condições de atenção, de percepção, de focagem e de seleção que são decorrentes da intervenção do mediador.

Vê-se que o papel de intervenção do mediador é vital; é de um verdadeiro estrategista, pois os estímulos podem e devem ser filtrados, modulados em intensidade e reforçados e, ainda, devem ser elaboradas perguntas ao mediado que o levem a conflitos cognitivos, que promovam reflexão. Logo, o mediado é levado a vivenciar uma experiência conduzida e controlada por alguém mais experiente. Feuerstein denominou tudo isso Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM). A relação peculiar de mãe-filho serve como um símbolo, pois está normalmente recheada de situações de aprendizagem mediada. Sendo assim, para Feuerstein, segundo Fonseca (1998, *apud* MEIER; GARCIA, 2007, p. 102):

[...] [A] própria mãe interpõe-se e intervém modificando as relações entre o estímulo e a criança, afetando a sua intensidade, o seu contexto, frequência, ordem, etc., ao mesmo tempo em que guia intencionalmente a vigilância, o alerta e a sensibilidade do seu filho, levando-o a desenvolver uma disposição para atender aos estímulos mediados, bem como expondo-o diretamente a fontes de estimulação de forma mais humanizada.

Sobre a EAM, Feuerstein (1980, p. 15, *apud* MEIER; GARCIA, 2007, p. 103, grifo nosso), afirma que:

Por Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM), nós nos referimos ao caminho no qual os estímulos emitidos pelo ambiente são transformados por um agente mediador, normalmente os pais, irmãos ou **outros**. Esse agente mediador guiado por suas intenções, cultura e investimento emocional, seleciona e organiza o mundo de estímulos para a criança. O mediador seleciona os estímulos que são mais apropriados e então os molda, filtra, programa; ele determina a presença ou a ausência de certos estímulos e ignora outros.

Quanto aos mediadores, Fonseca (2009, p. 124, grifo nosso) afirma que:

Promover a mediatização é o papel essencial dos pais, avós, irmãos ou irmãs mais velhos; numa palavra, dos mediatizadores, e, conseqüentemente, dos **professores**, no processo de transferência de cultura interacional, qualquer que ela seja.

A escola é o local ideal para as experiências de aprendizagem mediada. De posse dos conteúdos programáticos, o professor pode planejar, no seu Plano de Aula, partindo do conhecimento que os alunos já possuem, ambientes com estímulos selecionados que levem os alunos a pensarem, que os coloquem em reflexão. Para isso, é necessário anteriormente, conforme cada objetivo de aula, explorarem o assunto sistematicamente, identificarem, fazerem relações, classificações, generalizações, etc. Em suma, cabe ao docente promover situações de aprendizagem que propiciem o desenvolvimento de todas as potencialidades dos alunos.

Portanto, não é qualquer interação ao acaso que resulta em uma experiência de aprendizagem mediada. Na teoria de Feuerstein, essa forma especial de interação, denominada mediação, cujo objetivo é de melhor atingir o mediado, tem que possuir algumas características (critérios), dentre os quais alguns foram selecionados para atender aos propósitos do presente trabalho (MENTIS *et al.*, 1997; MEIER; GARCIA, 2007):

- a. **intencionalidade/reciprocidade:** o professor/mediador tem que ter uma intencionalidade clara, ou seja, assumir de forma consciente a sua estratégia de ensino, conduzindo sua aula numa direção escolhida em consonância com os estímulos selecionados. Todo esforço deve ser empenhado para que os alunos foquem a atenção naquele estímulo específico separado pelo professor. Entre tantos estímulos que podem existir num ambiente, seria como colocar uma lente de aumento sobre um estímulo em particular para focá-lo melhor e distingui-lo dos outros. Se, durante o decorrer da aula, o aluno começar a dar respostas aos estímulos, quer dizer que está receptivo, envolvido com a situação criada, tornando-se cúmplice do processo ensino-aprendizagem. Nessa intensificação de determinado estímulo pelo professor, ao prender a atenção do aluno, é provocado o que Feuerstein chama de “estado de viglância” voltado para o estímulo, configurando a reciprocidade;
- b. **significado:** o fato de o professor dar significado aos conteúdos propostos, ou seja, mostrar o quanto é relevante e interessante para o aluno, cria uma nova dimensão para o ato de aprender, pois tende a relacionar o que será aprendido com a realidade, levando a um envolvimento na realização de tarefas e, ainda,

ensinando ou acostumando o aluno a buscar significado em tudo o que faz. Trabalhando-se o significado, imprime-se valor e energia na atividade e só assim consegue-se a transmissão cultural de uma geração para outra.

O “estado de vigilância” inicia quando o que está sendo ministrado pelo professor começa a fazer sentido para o aluno (começa a “mexer com ele”), é o estágio anterior ao “brilho nos olhos”, quando se efetiva a aprendizagem. Exemplo disso ocorreu no CMF quando fiz a seguinte pergunta a um grupo de alunos do 9º ano: “Por que uma garrafa de refrigerante estoura quando fica muito tempo no congelador?” Todos ficaram intrigados, pois, com o frio, a tendência é contrair, não expandir. Deram alguns “chutes”, sem acertar. Ficaram atentos até compreenderem que, reduzindo a energia cinética das moléculas de água que estão no refrigerante, elas começam a se organizar em uma estrutura devido às pontes de hidrogênio, havendo expansão (demonstrado em desenho no quadro, utilizando-se da característica dipolar da molécula H₂O);

- c. **transcendência:** a mediação da transcendência faz com que o professor/mediador vá além do “aqui e agora”. Toda atividade tem potencial para a transcendência, ou seja, pode ser uma ponte que liga atividades a ideias correlacionadas. O aluno é levado à reflexão, “saindo da sala de aula”, indo além da necessidade direta e imediata daquele momento, fazendo relações com outros contextos passados ou futuros e expandindo seu olhar e, com isso, seu sistema de necessidades. Para isso, o que for ensinado tem que estar ligado a contextos mais amplos. O que se aprende na escola não pode ficar na sala de aula; tem que ajudar o aluno a ler e a integrar-se ao mundo lá fora. Para isso, o professor tem que conduzir (intencionalidade) os alunos a realizarem o trabalho intelectual de abstração e generalização em torno daqueles conceitos ensinados — algumas vezes ensinados de maneira prática, se necessário for. A prática, nesse caso, poderá estar presente na sala de aula para cumprir a sua função fundamental de que o aluno aprenda o conceito corretamente em sua totalidade, sem distorções, de modo que ele possa realizar as transcendências a partir de uma base consistente e confiável. Caso contrário, ele terá dificuldades de relacionar a teoria com as atividades da vida real, resultando em uma leitura empobrecida do mundo. Como um exemplo simples a ser citado, se a criança não compreender o movimento aparente do Sol, pensará que o Sol gira em torno da Terra, pois todos os dias ela o vê nascer na janela do seu quarto e se pôr do outro lado da sua casa. Além disso, outros

conceitos que virão (zonas climáticas, circulação atmosférica, etc.) não serão ancorados em uma base bem estruturada, logo, serão decorados (mais um peso), tornando o estudo um fardo sem sentido, pois o aluno não conseguirá enxergar coerência entre os conceitos ensinados e a realidade a sua volta;

- d. **sentimento de competência:** é a percepção do aluno de que está progredindo, sentindo-se capaz para enfrentar tarefas mais difíceis, fundamental para que ele invista esforços para obter mais êxito. Para isso, o mediador deve selecionar os estímulos adequados para a capacidade do aluno e recompensar a resposta do mediado ao estímulo (elogio, oportunidade de se expressar, etc.). A escola deve contribuir para o desenvolvimento do sentimento de competência do aluno, começando por valorizar o acerto e não o erro, para que o discente comece a se definir por seus pontos fortes e não por suas fraquezas. Uma autoimagem pobre produz uma “timidez cognitiva” diante do professor e dos colegas considerados mais capacitados, provocando ansiedade e falta de vontade em realizar as tarefas, culminando em mau desempenho e desgosto com a escola. Entretanto, se o professor transformar a escola em um lugar especial de experiências de sucesso e fazer com que o aluno enxergue que as conquistas não ocorrem por acaso nem porque as tarefas são fáceis, mas porque são frutos de sua capacidade de ler e interpretar corretamente, de isolar dados necessários para a solução do problema e de expor seus resultados para a turma, o docente estará realizando a mediação da competência, ou seja, melhorando a percepção do aluno sobre si mesmo e estimulando a autoconfiança, ou seja, desenvolvendo o sentimento de que é capaz.

Pelo exposto, vê-se que ser um professor mediador não é tão fácil. Já começa por um planejamento, que demanda tempo para prever muitos detalhes para uma aula de qualidade. Alguns pontos deverão ser acrescentados no tradicional Plano de Aula. Para cada assunto ministrado, o professor deverá: explicitar a sua intencionalidade ao selecionar determinados estímulos; prever as possíveis reciprocidades dos alunos; manifestar o significado cultural de cada conceito; expor, por escrito, as relações existentes do que se está aprendendo com outros contextos; e dividir o processo de realização da tarefa em partes, a fim de enaltecer a conquista de cada ponto. Portanto, a mediação é uma estratégia de intervenção pensada e planejada que seleciona os estímulos do mundo exterior que vão impactar os sentidos do mediatizado.

Agora, indo um pouco mais além do que seria apenas mediar, poderia o professor/mediador detectar problemas de cognição no aluno? Sim. Se for um mediador atento, ele detecta na resposta do aluno onde está a falha.

Vamos a alguns exemplos: ao observar um aluno que, na leitura de enunciados de problemas, seguidamente se esquece de considerar detalhes relevantes para elaborar uma resposta, ou, ainda, na leitura de um mapa físico, deixa de considerar a altimetria do relevo para indicar o sentido da corrente de um rio, denota-se que ele tem uma dificuldade em ter uma percepção clara e precisa do material lido. Uma outra situação é a dificuldade do aluno em apresentar uma resposta quando há de se considerar mais de uma fonte de informação (tabela, mapa, gráfico, etc.). Para Vygotsky, essas funções ainda não estão consolidadas, estabelecidas no seu **nível de desenvolvimento real**, que é a capacidade de realizar as tarefas de forma independente (OLIVEIRA, 2010).

Nesses casos, segundo Mentis *et al.* (1997), o mediador poderá ajudar a corrigir as disfunções cognitivas (percepção superficial e incapacidade de considerar mais de uma fonte de informações) mostrando a necessidade de dedicar-se mais tempo à coleta de dados, mandando, por exemplo, o aluno sublinhar e colorir as informações relevantes e reescrever com suas próprias palavras essas informações, fazendo-o repensar sobre a forma como tem agido mentalmente (metacognição). Ele inclusive pode selecionar diferentes atividades com exigências semelhantes. Essa capacidade de desempenhar tarefas com a ajuda de um mediador é o que Vygotsky denomina **nível de desenvolvimento potencial**, pois há tarefas que o aluno não é capaz de realizar sozinho, mas se torna capaz de realizar se alguém lhe der instruções, fizer demonstrações, fornecer pistas ou der assistência durante o processo (OLIVEIRA, 2010).

Para que se compreenda adequadamente o desenvolvimento de uma pessoa, segundo Vygotsky, devem ser considerados os dois níveis de desenvolvimento, o real e o potencial. O nível de desenvolvimento **real** refere-se às funções psicológicas (cognitivas) bem estabelecidas no momento (já de domínio do aluno); enquanto a ideia de nível de desenvolvimento **potencial** refere-se não às etapas já alcançadas, mas às etapas posteriores, nas quais, com a ajuda de um mediador, a ação individual do aluno será afetada significativamente (OLIVEIRA, 2010).

Da postulação desses dois níveis de desenvolvimento — real e potencial — surge a **Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)**, que Vygotsky (1984, p. 97 *apud* OLIVEIRA, 2010, p. 62) assim define:

[...] [A] distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar por meio da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado por meio da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou colaboração com companheiros mais capazes.

O conceito da ZDP é esmiuçado por Oliveira (2010, p. 62) da seguinte forma:

A zona de desenvolvimento proximal refere-se, assim, ao caminho que o indivíduo vai percorrer para desenvolver funções que estão em processo de amadurecimento e que se tornarão funções consolidadas, estabelecidas no seu nível de desenvolvimento real. A zona de desenvolvimento proximal é, pois, um domínio psicológico em constante transformação: aquilo que uma criança é capaz de fazer com a ajuda de alguém hoje, ela conseguirá fazer sozinha amanhã.

O mediador, interferindo constantemente na Zona de Desenvolvimento Proximal, contribui para movimentar os processos de desenvolvimento de seus alunos, conforme Vygotsky (1984, p. 97 *apud* OLIVEIRA, 2010, p. 63) nos exemplifica:

A 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 de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, ao invés de frutos do desenvolvimento.

Portanto, voltando ao nosso exemplo, possivelmente, em outras situações futuras, mesmo fora do mundo acadêmico e sem a presença de um mediador, estando exposto diretamente aos estímulos, o aluno saberá selecionar dados relevantes, mesmo de fontes diversas, para resolver problemas do dia a dia. Diríamos que o aluno se tornou mais inteligente (processo mental eficiente) e adquiriu autonomia (não precisa mais de mediador, basta o estímulo direto), pois aprendeu a aprender.

Para Feuerstein, dependendo da qualidade da mediação (da EAM), poderão ser provocadas no indivíduo mudanças de natureza estrutural que dão novo rumo ao seu desenvolvimento cognitivo, daí surgindo a sua outra teoria, a da Modificabilidade Cognitiva Estrutural (MCE), em que o organismo humano está sempre aberto para a modificabilidade, independentemente da faixa etária e do grau de dificuldade apresentado pelo indivíduo Fonseca (1998 *apud* MEIER; GARCIA, 2007, p. 109).

5 AULAS COM PRÁTICAS E DEMONSTRAÇÕES: OPORTUNIDADES DE CRESCIMENTO

Sempre tive vontade de escrever algo sobre esse título, mesmo porque são essenciais práticas de mediação e afetividade, mas nunca soube, até pouco tempo atrás, por onde começar. Os primeiros parágrafos representavam um entrave que represava tudo, todas as ideias que gostaria de compartilhar.

Entretanto, depois da leitura da bibliografia que sustenta este trabalho, não tive mais dúvidas em começar por uma faceta do resultado da relação professor-aluno: o lado “doentio” desse resultado. Professores desvalorizados, que se apresentam com depressão, ansiedade e esgotamento, sintomas oriundos da dificuldade de lidar diariamente com o desrespeito, o desinteresse e a agressividade dos alunos e, ainda, com o sentimento de que é “impossível” a tarefa de educar, retratando uma das “tragédias sociais” da atualidade, presente na área da Educação (PEREIRA, 2016).

Diante desse quadro educacional com profundas causas estruturais e conjunturais que, por sua complexidade, fogem completamente ao escopo deste trabalho, mas que acabam afetando a sala de aula, algo precisa ser feito. Não se pode esperar por políticas educacionais, mudanças sociais, etc., que demandam muito tempo. Gostaria de uma maneira muito modesta compartilhar uma ideia que pode ser um grão de areia nesse imenso deserto, mas que pode vir a suavizar a vida do par educativo.

A ideia é de reversibilidade. Como tudo acaba desaguando na sala de aula, por que não agir a partir da própria sala de aula para tentar reverter a situação? É difícil? Sim. Muito difícil, mas é o que está mais próximo do professor; nas suas mãos e de imediato.

Então, a ideia é lançar o olhar para o interior da sala de aula, por ser o espaço mais importante da escola (há outros também importantes), onde está a razão de ser da escola — aprendizagem por meio da interação professor-aluno —, para onde todos os esforços deveriam ser direcionados de modo que o encontro professor-aluno se desse nas melhores condições possíveis.

Portanto, é na sala de aula, no encontro do par educativo, que tudo, positivo ou negativo, acaba se consolidando, e que depois volta a se irradiar para outras instâncias da escola ou até mesmo da comunidade escolar. Então, necessário se faz o professor assumir a responsabilidade da sala, talvez dizendo a si mesmo ao entrar em aula: “Agora é comigo!”

Na verdade, cada professor adota suas estratégias de como administrar sua sala de aula. Caso o professor não seja criativo e se deixe levar pela tradição secular, terá uma sala de

alunos sentados, encolunados, de preferência sem se mexer, por aproximadamente 5 horas (5 aulas), e o pior: quem mais fala é um só, o próprio professor. Não há outro estímulo mais forte no ensino além da sua voz. É justo querer que os outros 30, os alunos, deixem de conversar e de realizar movimentos por tanto tempo? E o pior: quando, a cada aula, há troca de professor, renova-se a imposição. O que entra não quer saber, pois quer que todos fiquem em silêncio, uma vez que ele tem que dar aula e vencer a matéria porque estão atrasados no conteúdo e ele conta, ainda, com a pressão do prazo da instituição para o lançamento das notas.

Dentro desse contexto, é bem provável termos alunos saturados pela mesmice de aulas chatas que acabam se tornando indisciplinados ou, ainda, alunos acomodados, à espera do recreio. Como dificilmente haverá aprendizagem efetiva nesse processo, uma vez que a interação professor-aluno está gravemente prejudicada, teremos um professor insatisfeito, estressado por não ver resultados de seu desgastante papel na escola (síndrome de *Burnout*), percebendo que é protagonista em um palco para uma plateia que mais deseja é não estar ali. Infelizmente, o que não vão aprender é o que estará sendo ensinado, e o que vão aprender será apenas a leitura que fazem do professor (MRECH; PEREIRA, 2011).

Devemos lembrar que na escola não há só ensino. Há, concomitantemente, produção de subjetividades, como Rego e Costella (2019, p. 4), bem explicam: “Em cada ato de ensinar existe uma definida e evidente intencionalidade tópica, mas isso não impede que, simultaneamente à explícita intencionalidade, processem-se outras mensagens subjacentes e processadas de modo tanto consciente quanto subconsciente e inconsciente”. Portanto, muitas vezes, é na leitura do professor que não há vida, não há colorido e tudo se esvai, como nos lembra Rose Gurski (PEREIRA, 2016, p. 14): “É aí que surge a pergunta sobre como pode um professor, em estado de desencanto com a vida e com o Desejo, pretender transmitir aquilo que Freud diz ser o mais caro na relação do aluno com a escola e com o professor: a transmissão do ‘desejo de viver’”. Então, como convencer o aluno de que a sala de aula (a escola) é o caminho que pode conduzir ao sucesso profissional e à satisfação pessoal, se quem já percorreu esse mesmo caminho e voltou para encaminhar os mais novos está infeliz e é a corporificação do fracasso?

Vista primeiro essa situação de caos que pode impactar qualquer professor, entre tantos outros fatores aos quais ele está sujeito, o foco agora será a qualidade da aula propriamente dita, vista como uma maneira de contribuir para a relação professor-aluno. Mas que qualidade?

Pode ser encarada de maneiras diferentes, dependendo da pessoa? Sim, exato, mas aqui será tratada como a aula em que ocorreu aprendizagem, dentro dos princípios éticos da proposta pedagógica de cada escola. Se há uma classe com aproximadamente 20 alunos e nem todos aprendem, como será o parâmetro da qualidade? Claro, fica difícil de compreender o que seria uma aula de qualidade. No entanto, se recorrermos aos três primeiros critérios de mediação, já abordados, talvez eles nos ajudem a pôr luz na questão.

Então, vejamos! Se o professor, ao preparar com carinho a sua aula — isso faz a diferença, prepará-la primeiro com carinho (como se fosse para seu filho), depois, realmente prepará-la (planejar demanda tempo) —, terá uma intencionalidade, irá esperar, durante a interação, uma reciprocidade, tudo dentro de um contexto de significados. Na nossa classe de 20 alunos, se 18 derem respostas (reciprocidade), é porque foram “tocados” por tudo o que vivenciaram. Para esses, a aula terá sido de qualidade, pois ocorreu aprendizagem. Entretanto, para apenas os 2 que não aprenderam, a aula não teve êxito; não foi de qualidade. Para essa minoria, a proposta do professor, da maneira como foi planejada, não encontrou eco (não houve reciprocidade). Sobre essa questão de a atividade não conseguir sensibilizar o aluno, para dar maior clareza, Parolin (2005, p. 72) alerta para o seguinte entendimento: “Compreender a aprendizagem como um movimento intimamente comprometido com o universo simbólico do aprendiz e com os seus conteúdos emocionais, e, ainda, atrelados à realidade interna e externa de cada um.”

Pode alguém, dentro do senso comum, perguntar: “Como não foi de qualidade se apenas 2 (equivalente a 10%) não aprenderam?” Para responder e entender melhor o que se passa por trás dos números, pode-se lançar mão da seguinte analogia: atualmente, a Secretaria de Segurança do Estado do Rio Grande do Sul tem propalado na mídia a redução da criminalidade, comparando dados percentuais atuais com um passado recente. Até aí, tudo ótimo! É bom que isto esteja acontecendo. Mas não devemos nos esquecer que, para aqueles “poucos” que ainda continuam perdendo suas vidas, é tudo.

Diante disso, o professor deve pensar sempre em 100%. Não pode perder ninguém. Esse é o sentimento que deve nortear o planejamento de cada Plano de Aula. Para isso, durante esse trabalho solitário em sua casa ou na escola, ele deve pensar nas dificuldades de todos os seus alunos para ajudá-los a superá-las, pois só assim inserirá estímulos que irão afetar particularmente alunos que demandam mais atenção (no caso, os 2 que não aprenderam).

Essa questão da qualidade das aulas considero a coluna central (coluna mestra, espinha dorsal) que sustenta, energiza e motiva todo o resto que ocorre dentro de uma escola e na

comunidade escolar. Se, com a ensinagem, houver uma consistente aprendizagem, tudo fica mais fácil, e até os problemas diminuem de tamanho.

Para ajudar o docente a vencer esse enorme desafio, aparecem, à sua disposição, sempre que o assunto assim permitir, as aulas com práticas e demonstrações. Essas aulas, principalmente as práticas, tiram o professor do centro do processo e colocam o aluno como protagonista, realizando as ações e explicando-as. Quanto às demonstrações, apesar de inicialmente o docente ocupar a centralidade, a sua voz não será o único estímulo direcionado aos discentes, mas toda a ordem de materiais, sons e imagens que farão parte da cena também. Além disso, após demonstrado pelo professor, havendo tempo, os alunos poderão repetir, em grupo, o experimentado e explicá-lo com suas próprias palavras para toda a turma.

O mais importante é que, nas práticas e demonstrações, professores e alunos terão que se expor muito mais do que em uma aula expositiva, uma vez que o movimento (gestos) e as atitudes ganham real destaque e subordinam a voz, ficando esta aos seus serviços, entretanto, mais valorizada.

O professor terá, além de explicar, de caminhar por toda a sala, acompanhar cada momento da execução da tarefa pelos alunos, corrigindo-os, em particular ou coletivamente, e incentivando-os a continuarem até encontrarem uma solução para o problema. Como a correção é instantânea, terá em tempo real um retorno se o seu planejamento de intencionalidade/reciprocidade está tendo resultado. Se não, poderá fazer correções de rumo na hora, *in loco*. Outro aspecto interessante e de fácil constatação nessas atividades é que o professor, enquanto os alunos estão trabalhando, pode se descolar um pouco da atividade e observar a concentração e o grau de envolvimento dos seus alunos, tendo um indicador de o quanto está sendo significativo para os discentes.

Além disso, o docente com perguntas especialmente selecionadas pode fazer os alunos transcenderem, ou seja, saírem do “aqui e agora” e realizarem conexões com outros contextos. No 8º ano do CMPA, em junho de 2013, quando as manifestações de rua estouraram em Porto Alegre, perguntei, na sala de aula, à turma, que fazia uma atividade prática de pintura do continente africano: em quais pontos os protestos na capital gaúcha se assemelhavam à “Primavera Árabe” ocorrida no norte da África e no Oriente Médio? Foi uma guinada de 180º na aula, que resultou em silêncio. Mas, a cada tentativa de resposta, novas perguntas foram feitas: qual o estopim em Porto Alegre? E qual o estopim da “Primavera Árabe”, ocorrido na Tunísia? Houve ou não evolução das pautas reivindicatórias em ambos os locais? As duas sociedades, aqui e lá, usaram os mesmos meios de comunicação para organizarem as

manifestações ou não? A conexão resultou em uma bela discussão, uma vez que a realidade local aproximou os alunos de regiões distantes e de uma sociedade culturalmente diferente.

Quanto ao aluno, estará no centro do processo, praticando, pensando e refletindo. Agora, a sua necessidade de movimento estará tendo vazão e sendo canalizada, modulada pela cognição. As motricidades fina e grossa estarão sendo desenvolvidas, assim como a atenção, a concentração e a capacidade de se expressar oralmente para explicar seu experimento para a turma, aumentando a interatividade com o professor e os colegas. No decorrer da prática, a cada passo acertado, o sentimento de competência é reforçado. Afirma-se, no subconsciente de cada um: “Eu também sou capaz.”

Outro aspecto de suma importância que é facilitado com as práticas e demonstrações é a ajuda que dá no desenvolvimento cognitivo do aluno, ou seja, ajudar a pensar como está pensando (metacognição) e corrigir as distorções. Por exemplo, em uma prática, fica bastante visível ao professor a carência do aluno em compreender a conservação da constância e a permanência dos objetos quando são alterados alguns de seus atributos e dimensões. Com essa carência, terá dificuldade de compreender que a quantidade de água que enche um prato é a mesma que preenche a metade de um copo. Com essa habilidade deficiente, elaborará raciocínios que levarão a respostas imprecisas. O atento mediador irá realizar trabalhos com a finalidade de desenvolver essa habilidade, por exemplo, segundo Mentis *et al.* (1997, p. 118-119): fazer o aluno refletir que algumas características são conservadas (apesar dos volumes diferentes, um quilo de chumbo pesa o mesmo que um quilo de algodão); praticar a medição de líquidos e sólidos; discutir que os valores de uma pessoa permanecem os mesmos apesar de diferentes papéis desempenhados na sociedade (um professor que se torna pai); etc.

O professor, com a correção que fez, dotou o aluno de requisitos internos (habilidades) para a consecução da tarefa e tornou a atividade (e outras que virão) possível para o mesmo. Quanto a isso, Macedo, Petty e Passos (2005, p. 19) afirmam que “[n]ão basta, por mais importante que isso seja, que uma tarefa ou atividade seja necessária: ela tem de ser minimamente possível”. Os mesmos autores acrescentam:

Há uma regra de ouro na prática da vida. Na perspectiva do sujeito (criança ou adulto), não se realizam tarefas ou atividades impossíveis. Como tornar possível o impossível? Como realizar os sonhos ou fazê-los compartilháveis por outros? Este talvez seja o maior encanto ou o maior desafio do impossível: criar circunstâncias para sua realização e promover as transformações em si mesmo ou nos outros, ou seja, torná-los necessários e possíveis (PIAGET *et al.*, 1985, 1986 *apud* MACEDO; PETTY; PASSOS, 2005, p. 19).

O exemplo dado nos mostra que o olhar diferenciado e a intervenção precisa do professor podem fazer a diferença na vida do aluno. No caso, foi dado um entre tantos exemplos que podem ocorrer em uma sala de aula, previamente arrumada, para canalizar estímulos e receber respostas para os sentidos (olhar, audição, etc.) aguçados de um professor deveras preparado. Eis aí a importância de uma formação continuada que, mais adiante, em uma interação de sala de aula, não só provoca o desenvolvimento do próprio professor, mas também se projeta e se revela nos alunos.

Certa vez, no Apoio Pedagógico do CMF, percebi que era comum os alunos esquecerem de considerar a unidade metros por segundo (m/s) em seus cálculos. Aquilo parecia um “estorvo” que o número tinha que carregar ao seu lado. No sábado seguinte, fomos para o pátio — lembrando que no sábado participavam apenas alunos voluntários, que as famílias traziam às 8 h e buscavam às 12 h, tendo um lanche no recreio de 30 minutos.

Marcamos com uma trena no pátio do colégio uma distância de 50 metros. A presença da trena, com sua fita graduada em centímetros e metros de um lado e, do outro, em polegadas, já foi uma novidade a ser explicada. Uma pergunta de admiração me chamou a atenção: “Isso aqui são 50 metros?” Essa pergunta retrata uma dificuldade que está presente inclusive em alguns adultos, a noção de distância. A criança só a externou por estar em um ambiente de aprendizagem que favorecia e incentivava a se expressar. Logo em seguida, as crianças passaram a correr os 50 m e marcar o tempo do percurso. Feita a divisão distância pelo tempo, cada uma tinha a sua velocidade em m/s. O aluno que correu três vezes obteve três velocidades diferentes e aprendeu a fazer a média. Quantos ensinamentos para a vida, não só para fazer provas, em uma prática tão simples: revisão do sistema métrico (submúltiplos), visto polegada, noção prática de distância, de cálculo de velocidade e de média. Os conceitos aprendidos nessa vivência ficaram internalizados nessas crianças, fazendo parte de suas subjetividades, logo, os empregarão ao longo de suas vidas com naturalidade e deixarão de ser “pesos”. Com isso, quando vier o conceito de aceleração, ele será mais facilmente ancorado, favorecendo a evolução em conhecimento, podendo-se realizar futuras abstrações sobre base sólida. Excetuando-se os casos de condições orgânicas, muitas vezes é a qualidade da aprendizagem de conceitos básicos que diferencia alunos com ou sem dificuldades em uma sala de aula.

Vale lembrar que só é possível uma intervenção de tal natureza quando o aluno ousa se expor. Por isso, ressalta-se que no ambiente, além de propiciar a execução das tarefas (produção de estímulos), se construa um clima de sinceridade, franqueza e respeito às diferenças individuais, condições essenciais para que os alunos se sintam seguros a exporem

sem constrangimentos as suas dificuldades perante aos colegas, facilitando o olhar diferenciado do professor.

Vê-se, mais uma vez, que o papel do professor de educar vai muito além de simplesmente passar conteúdo, de ensinar, e, quando isso acontece, os ganhos são imensuráveis para o professor e para o aluno, ficando o conteúdo aprendido rebaixado a apenas pretexto e suporte para ambos alçarem voos mais altos, conforme Rego e Costella (2019, p. 4) nos advertem: “Ao termo ‘ensino’, acopla-se mais facilmente a palavra ‘instrumental’. Ao termo ‘educação’, por sua vez, acopla-se mais facilmente a expressão ‘formadora para a vida’.”

Possivelmente, em uma aula dessa natureza, o tempo vai “voar” para professores e alunos e irá ficar aquele gostinho de quero mais. Como já foi dito, até mesmo durante o recreio alguns alunos quererão continuar o trabalho. Passar a gostar daquela aula e daquele professor será uma consequência natural. Caso isso ocorra com todas ou com a maioria das disciplinas, também é bem possível que os alunos passem a gostar da escola, não querendo abandoná-la, por ser um ambiente de crescimento — e, quando as pessoas crescem numa relação, não há divórcio.

Em uma outra oportunidade, desta vez no CMSM, quando estava vindo transferido da EsPCEX, havia apenas um professor de Matemática. Era o ano de 1995, primeiro ano letivo do recém-criado Colégio Militar. Naquele ano, fui convidado a ajudar na Matemática, uma vez que o edital para concurso de novos professores ainda estava em andamento. Cheguei em março, já com um mês de aula. Para mim seriam destinadas as duas turmas da antiga 6ª série. A direção da escola e, principalmente, o professor me receberam de braços abertos. Entretanto, me deram, como primeira notícia, que os alunos não queriam deixar o professor que já tinha iniciado o ano letivo. Realmente, o professor se destacava entre os docentes. Mas juntos criamos a estratégia de eu entrar nas aulas dele e ficar no fundo assistindo. Quando houvesse alguma dúvida dos alunos, me levantaria e iria até a carteira do discente e atenderia-o individualmente. Assim transcorreram umas três aulas em cada turma. Foi a maneira de me aproximar sem traumas dos meus futuros alunos e derrubar a barreira que existia. Quando chegou a vez de entrar sozinho em sala, tinha o desafio de desenvolver a noção de frações. Como fazer para ensinar e conquistar os alunos? Tinha que realizar algo bem diferente, fora do trivial, afinal, estava estreando na turma e substituindo um excelente professor. Cheguei de manhã, bem cedo, antes dos alunos. Coloquei as carteiras encostadas na parede e as cadeiras à frente, fazendo um grande círculo em torno de uma mesinha de centro, na qual se assentavam dois grandes bolos redondos. Quando os alunos entraram, as boas

surpresas: sala fora da rotina e com dois bolos ao centro. Os sorrisos e a alegria (emoção) foram contagiantes e me indicaram que a estratégia tinha tudo para dar certo.

Começamos a prática. Pedi a uma aluna para cortar um dos bolos ao meio, o que resultou em $\frac{1}{2} + \frac{1}{2}$ (toda ação ia sendo representada no quadro em linguagem matemática). Um outro aluno cortou os pedaços ao meio, cujo resultado ficou $\frac{1}{4} + \frac{1}{4} + \frac{1}{4} + \frac{1}{4}$. A partir daí, começamos a “brincar”. Em certo momento, invertemos: toda representação no quadro, colocada pelo professor, tinha que ser representada na mesa dos bolos pelos alunos: $\frac{1}{4} + \frac{1}{4}$ (os alunos chegavam a $\frac{1}{2}$ bolo); $1 + \frac{1}{2} = \frac{3}{2} = 1,5$ (juntavam o bolo que não tinha sido partido com metade do outro). Assim, foi uma aula inesquecível, mesmo porque os alunos degustaram o bolo no final. Em uma das turmas, não permiti que comessem o bolo no final, uma vez que iriam logo em seguida para a aula de Educação Física, pois poderia fazer-lhes mal a atividade física com o estômago cheio. Até hoje, quando encontro meus antigos alunos (professores, engenheiros, médicos, etc.), me cobram o tal do bolo. Um mês depois de debutar na sala de aula do Ensino Fundamental, o diretor me falou que os alunos queriam que o novo professor permanecesse com eles. Fui lá e dei um abraço no colega da Matemática, afinal de contas, a nossa estratégia conjunta tinha dado certo.

O fato de se realizar práticas e demonstrações, repito, bem planejadas e conduzidas, ajuda os alunos a aprenderem muito bem o que é ensinado e, com isso, servir de base, de estrutura, de “fundação” — usando um termo da Engenharia —, para atingirem níveis mais altos em todas as dimensões do conhecimento, quer na área física ou humana. Inclusive, quando se tem conhecimentos básicos consistentes sobre determinados assuntos, fica mais fácil a partir deles realizar reflexões puramente abstratas, e se estará em melhores condições para propor soluções para os problemas, porque ninguém dá soluções para aquilo que não conhece.

Com os ganhos nos aspectos cognitivo e afetivo (maior interação professor-aluno e aluno-aluno), facilitados pelas práticas e demonstrações, a tendência é que os elogios dos alunos, que são imediatos, ultrapassem os muros da escola, indo impactar a comunidade escolar. Isso sendo rotineiro fortalece, em todos que trabalham no ambiente escolar, um sentimento de pertencimento, por fazerem parte de uma equipe que com sua ajuda é vencedora, pois leva seus alunos a aprenderem e a gostarem da escola e, por que não, um sentimento de competência, uma vez que o trabalho, até mesmo o administrativo, não está sendo em vão, visto que há resultados: formação dos alunos em todos os aspectos. Em um ambiente assim, tudo fica mais leve e de fácil convivência. Até os problemas, como foi dito, parecem diminuir de tamanho.

Portanto, a sala de aula, por meio da qualidade da interação professor-aluno, oportunizada pelas aulas com práticas e demonstrações, que exigem mediação e compreensão da afetividade, pode contribuir para melhorar a vida do par educativo. Quanto aos alunos, como visto acima, duas coisas essenciais podem acontecer: primeiro, aprenderem, e segundo, gostarem da matéria (e, por consequência, do professor e da escola). Quanto ao professor, que teve um enorme trabalho de preparação de aulas dessa natureza, criando ambientes modificantes (Feuerstein), porém com muitos prazeres durante a execução (discentes envolvidos e aprendendo), terá o reconhecimento não só dos alunos, mas de toda a comunidade escolar, e verá que o esforço e a dedicação, desta vez, não terão sido em vão. Inclusive, as mensagens subjacentes (conscientes, subconscientes e inconscientes) ao ato de ensinar serão as melhores possíveis. Essa atitude a partir da sala de aula, que reverbera para além dos muros da escola, é contagiante e capaz de conquistar os corações e as mentes dos alunos e, como o professor é sempre modelar para as coisas boas ou ruins (KAERCHER, 2011 *apud* MENDES, 2019), será um belo exemplo a ser seguido, uma vez que as palavras convencem, porém o exemplo arrasta: o professor passa a ser mestre.

6 CONCLUSÃO

Os vinte e cinco anos ligados à educação mais a graduação na UFRGS deixaram bem claro que, no processo de ensino e aprendizagem escolar, se está sempre aprendendo. Nunca há um ponto final. Há, sim, a todo instante, oportunidades para evolução, entretanto, as pessoas têm que estar abertas a esse desejo.

Então, dentro desse contexto de não se acomodar, mas procurar alternativas para reverter o quadro caótico que se instalou nas salas de aula, onde muitas vezes o que menos ocorre é a aprendizagem, surge a modesta contribuição do presente trabalho de, a partir do próprio interior dessa sala de aula, sugerir opções de resgate da aprendizagem e da interação professor-aluno, no caso, com práticas e demonstrações, com ganhos nos campos afetivo e cognitivo. Essa contribuição somente foi possível pela confiança inabalável, construída em mais de duas décadas, na capacidade dos professores e dos alunos!

Como foi visto no desenrolar do trabalho, as práticas e demonstrações bem planejadas e conduzidas, em um ambiente de respeito e sinceridade, facilitam a ensinagem e a aprendizagem, além de estabelecerem fortes vínculos entre professores e alunos, com repercussão em toda comunidade escolar, formando-se um círculo virtuoso.

Sem dúvidas, não se pode negar que há a necessidade inicial de um enorme trabalho de planejamento e de preparação do ambiente modificante, entretanto, os ganhos são imensuráveis.

As práticas e demonstrações são atividades propícias a uma infinidade de estímulos planejados pelo professor (intencionalidade), não ficando o processo refém apenas do sacrifício desgastante da voz do docente. Logo, há a possibilidade de impactar um maior número de alunos. Além disso, na sua reciprocidade aos estímulos, o aluno passa a atuar como protagonista, agindo e se expondo. Nesse momento, o professor/mediador tem a oportunidade de intervir com perguntas selecionadas e levá-lo à reflexão, a pensar como está pensando (metacognição). Ainda mais, uma vez detectada alguma função cognitiva deficiente, ele poderá aplicar instrumentos para corrigi-la, contribuindo para que o aluno atinja a tão sonhada autonomia, ou seja, futuramente, poderá se beneficiar diretamente dos estímulos, não precisando mais de um mediador. Com isso, estará mediando-se o sentimento de competência.

Como o aluno estará envolvido com a atividade, o professor poderá se descolar um pouco dessa atividade propriamente dita e observar as atitudes de cada um, podendo ler em cada gesto os aspectos emocionais que poderão contagiar a sala de aula, e se valer disso para tirar proveito para a aprendizagem, uma vez que, como foi visto, a emoção (um aspecto da

afetividade) bem conduzida em sala, ao mesmo tempo em que energiza a atividade mental, é reduzida por ela.

O professor, como o aluno, estará mais exposto, pois estará circulando e orientando de maneira individualizada, ou em grupos, ou como um todo a sala de aula. Essa exposição e entrega do professor, somada a toda a preparação do ambiente, será mais facilmente lida pelo aluno, passando a este belas mensagens subjacentes (conscientes ou não) ao ato de ensinar, ajudando-o na formação para a vida. Isso é educar pelo exemplo.

Portanto, as práticas e demonstrações bem planejadas e conduzidas dão a grata oportunidade ao par educativo de entrar em contato com o conhecimento, não de uma forma maçante e rotineira, mas em um ambiente diferente, especialmente preparado para que aconteça, além da aprendizagem, o fortalecimento da interação professor-aluno. Como se sabe, quando há crescimento em uma relação, não existe divórcio: as pessoas permanecem vinculadas no tempo e no espaço.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A. R. S. **A emoção na sala de aula**. Campinas: Papirus, 1999. (Coleção Papirus Educação).
- DANTAS, H. A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. *In: DE LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K. de; DANTAS, H. Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992. p. 85-98.
- FERREIRA, A. B. de H. **Novo Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.
- FONSECA, V. da. **Cognição, neuropsicologia e aprendizagem: abordagem neuropsicológica e psicopedagógica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- GALVÃO, I. Expressividade e emoções segundo a perspectiva de Wallon. *In: ARANTES, V. A. (org.). Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 2003. p. 71-88.
- GARAKIS, S. C. **Divulgando Piaget: exemplos e ilustrações sobre a epistemologia genética**. Fortaleza: Universidade de Fortaleza, 1998.
- MACEDO, L.; PETTY, A. L.; PASSOS, N. C. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- MEIER, M.; GARCIA, S. **Mediação da aprendizagem: contribuições de Feuerstein e de Vygotsky**. Curitiba: Edição do Autor, 2007.
- MENDES, L. S. **“Por amor à docência!”: representações sociais partilhadas entre discentes da Licenciatura em Geografia**. 2019. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal do Piauí, Piauí, 2019.
- MENTIS, M. *et al.* **Aprendizagem mediada dentro e fora da sala de aula**. Tradução José Francisco Azevedo. São Paulo: Instituto Pieron de Psicologia Aplicada, 1997.
- MRECH, L. M.; PEREIRA, M. R. (org.). **Psicanálise, transmissão e formação de professores**. Belo Horizonte: Fino Traço/FAPEMIG, 2011.
- OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2010.
- PAROLIN, I. **Professores formadores: a relação entre a família, escola e a aprendizagem**. Curitiba: Positivo, 2005.

PEREIRA, M. R. **O nome atual do mal-estar docente**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2016.

REGO, N.; COSTELLA, R. Z. Educação geográfica e ensino de Geografia, distinções e relações em busca de estranhamentos. **Signos geográficos: Boletim NEPEG de Ensino de Geografia**, Goiânia, v. 1, 2019. Disponível em:
<https://www.revistas.ufg.br/signos/article/view/59454/33366>. Acesso em: 1 dez. 2019.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.