

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS
COMISSÃO DE GRADUAÇÃO DO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS
PRÁTICA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO: TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Sandro Rech da Silva

**O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM:
A IMPORTÂNCIA DAS EMOÇÕES NAS INTERAÇÕES SOCIAIS EM SALA DE AULA**

Porto Alegre
2010

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS
COMISSÃO DE GRADUAÇÃO DO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS
PRÁTICA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO: TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Sandro Rech da Silva

**O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM:
A IMPORTÂNCIA DAS EMOÇÕES NAS INTERAÇÕES SOCIAIS EM SALA DE AULA**

Trabalho de Conclusão de Curso submetido à COMGRAD do Curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Ciências Biológicas.

Orientadora: Prof.^a Dra. Russel Teresinha Dutra da Rosa

Porto Alegre
2010

AGRADECIMENTOS

Podemos ser tão grandes quanto forem os nossos sonhos, mas para alcançá-los precisamos, a cada momento, da participação de outras pessoas.

Primeiramente, agradeço à Prof.^a Russel Teresinha Dutra da Rosa, por ser, de uma maneira tão especial, uma pessoa iluminada com o dom de intervir sempre de maneira construtiva e de ser um porto seguro nos momentos de preocupação. Pela orientação desse trabalho de maneira tão tranqüila. Por vibrar com as descobertas e vitórias de seus alunos. Pelo carinho e doçura com os quais trata todos à sua volta.

À Prof.^a Heloísa Junqueira, por ser, além de uma magnífica professora, uma amiga incondicional que se emociona com os alunos e com suas conquistas. Por ser uma pessoa sentimental e, de certa forma, ter inspirado a escolha do tema desse trabalho. Por se tornar uma importante referência, tanto de amizade quanto de pensamento intelectual.

Ao Prof. Johannes Doll, pelos questionamentos intrigantes que me fazem repensar a educação até os dias de hoje. Pela forma gentil e receptiva com a qual conduzia suas aulas, nos fazendo sentir protagonistas em todos os momentos.

A todos os meus alunos, por me inspirarem e me fazerem acreditar em um futuro melhor. Pela companhia e pelas alegrias que me oferecem diariamente. Pelos questionamentos e perguntas que me fazem refletir e repensar a minha prática todo o tempo.

Aos meus amigos e colegas, por serem importantes peças da minha personalidade e da minha conduta.

À minha família, por me permitir sonhar e buscar os meus sonhos. Por serem a minha referência e o meu exemplo de vida.

RESUMO

Quando se analisa a maneira como transcorre o diálogo entre professor e aluno, podem ser observadas lacunas no que se refere aos aspectos emocionais da interação. De maneira geral, os professores tendem a se afastar das emoções para que sobressaia a razão, a lógica e os aspectos cognitivos, demonstrando antagonismo entre ensino e emoções. O presente trabalho buscou analisar as interações entre professor e aluno do ponto de vista das emoções positivas e negativas existentes no cotidiano escolar. Para tanto, foram criadas, com base na literatura, categorias de possíveis emoções positivas e negativas em momentos de sala de aula. A pesquisa realizada foi de ordem qualitativa, em que relatórios de estágio, de alunos da disciplina de Estágio de Docência em Biologia, foram analisados. A partir dessa análise, foram retirados fragmentos dos relatos que se enquadrassem nas categorias criadas. Os resultados mostraram que o predomínio de emoções negativas geralmente está nas práticas de professores titulares, enquanto a maior prevalência de emoções positivas está presente nos relatos de professores estagiários. As análises referentes a esses resultados mostram que as emoções positivas favorecem o aprendizado, sendo fundamental o estabelecimento de um vínculo afetivo, bem como o bom humor nas interações entre professores e alunos. Dessa forma, seria justo repensar o modelo dos cursos de formação, tendo em vista que a relação entre ensino e emoções não é um assunto freqüente nas disciplinas dos cursos de licenciatura.

Palavras-chave: Emoções positivas e negativas. Relação professor e aluno. Ensino e aprendizagem. Afetividade. Bom humor.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	6
2	JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS.....	8
3	REVISÃO DA LITERATURA.....	9
4	DELINEAMENTO METODOLÓGICO.....	13
4.1	Pesquisa qualitativa.....	13
4.2	Caracterização e disponibilidade dos documentos.....	14
5	ANÁLISE DE DADOS.....	15
5.1	As categorias.....	15
5.2	As emoções positivas.....	15
5.2.1	Exigência.....	16
5.2.2	Respeito.....	17
5.2.3	Surpresa.....	17
5.2.4	Solidariedade.....	18
5.2.5	Professor afetivo.....	18
5.2.6	Marcadores de atenuação.....	23
5.2.7	Instigação.....	24
5.2.8	Bom humor.....	28
5.3	As emoções negativas.....	29
5.3.1	Indiferença.....	30
5.3.2	Embaraço.....	30
5.3.3	Frustração.....	31
5.3.4	Ausência de marcadores de atenuação.....	32
5.3.5	O distanciamento.....	33
5.4	A recorrência das categorias.....	35
6	DISCUSSÃO.....	38
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	48
8.	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	49

1 INTRODUÇÃO

O objetivo principal de qualquer prática pedagógica empregada por um professor é, sem dúvida, fazer com que o aluno construa o conhecimento que está sendo desenvolvido. Essa afirmação pode parecer óbvia, porém, alguns aspectos subjetivos da posição do professor podem mudar essa trivialidade e fazer com que um objetivo claro e simples se torne mais complexo, e isso de fato ocorre.

Notadamente, se observa que a grande maioria das práticas pedagógicas realizadas gira em torno da transmissão de conhecimento e da hierarquia, em parte justificadas pelo continuísmo das tradições que supõem que o professor é a figura sublime da sala de aula, tendo esse, poder para conduzir o processo da maneira que achar mais conveniente e produtivo. O que não se pensa, em linhas gerais, é que tanto o professor como o aluno, são seres humanos, passíveis de frustrações, tristezas, felicidades e desejos. O que ocorre é que todos esses sentimentos são tidos como inimigos da razão e conseqüentemente da cognição, afirmação essa que é discutível em vista dos trabalhos já realizados nessa área que demonstram profunda relação entre emoções e capacidade de aprender.

Com o panorama educacional estagnado de forma hierárquica e rígida, faz-se necessário que a investigação das emoções, principalmente as que geram afetividade entre mestre e aluno, seja um alvo de estudos, visando a constituição de práticas pedagógicas mais produtivas. No caso da educação escolar, é preciso evitar que as práticas sejam alicerçadas apenas nos resultados do ensino, semelhante ao que observamos em cursos pré-vestibulares, por exemplo, mas que levem a um aperfeiçoamento do processo de aprendizagem.

É extremamente difícil conceituar a situação ideal, até mesmo em casos simples, de maneira que o presente trabalho não tem por objetivo idealizar o ambiente perfeito para a construção dos conhecimentos, até mesmo por que cada “tribo” e cada cultura têm suas peculiaridades e essas não podem ser negligenciadas em prol do que se julga mais correto acerca dos métodos de ensino. Porém, alguns princípios não deveriam ser deixados de lado quando o

trabalho em questão é a profissão de professor. De fato, a prática docente ideal não existe, mas a relação do campo afetivo com o campo cognitivo é algo existente, de maneira que esses dois campos se sobrepõem várias vezes entre os interlocutores, durante os discursos e diálogos presentes nas situações de sala de aula.

Tomando como pressuposto a existência de uma relação entre ensino e emoções, o trabalho tenta dar contornos mais precisos ao seguinte questionamento: Como as emoções influenciam os processos de ensino e de aprendizagem?

As análises e discussões a seguir tentam examinar situações em que as emoções estão presentes, tanto nas formas positivas como nas formas negativas, a fim de que se tenha uma noção dos principais elementos existentes na esfera subjetiva do aprendizado.

2 JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS

Ao observar a relação professor e aluno podemos encontrar diversos níveis de envolvimento entre as partes no processo de ensino e aprendizagem. Podemos encontrar desde vínculos afetivos fortes até situações de distanciamento hierárquico ou, pior, de indiferença. É comum que as práticas estejam voltadas apenas para os aspectos cognitivos e para a transmissão de conteúdos, já que as interações de socialização e as emoções da turma geralmente não são consideradas como tendo maior relevância para a eficácia do fazer pedagógico.

Sob o ponto de vista da produtividade do ensino, é duvidoso que apenas os elementos da razão possam influenciar positivamente no aprendizado dos alunos, porém o quadro comum nas escolas brasileiras mostra a figura de um professor preocupado em vencer os conteúdos prioritariamente e pouco engajado nas questões humanas e sociais da sala de aula, questões essas que seriam motes para o desenvolvimento de emoções positivas a favor da aprendizagem.

De posse de informações obtidas na literatura consultada, alguns questionamentos se fazem necessários à discussão do tema. Tendo como a matéria prima da pesquisa a análise de documentos, mais precisamente relatórios de estágio, tem-se por objetivo:

- * Examinar as formas de interação entre professor e aluno, descritas nos relatórios;
- * Analisar o papel e a importância das relações emocionais entre professor e aluno na construção do conhecimento;
- * Discutir acerca dos possíveis efeitos das diferentes emoções existentes em situações de sala de aula.

3 Revisão da literatura

De acordo com Ribeiro e Jutras (2006), nos programas de formação docente, não costuma aparecer, de forma explícita, preocupação com o desenvolvimento da competência afetiva na relação educativa. Esse fato é frequentemente observado quando entramos em uma sala de aula tanto na rede pública quanto na rede privada de ensino. O fato é que a falta de preocupação com o aspecto emocional da sala de aula é algo já tradicional na prática docente, sendo a afirmação de Aragão (2005) condizente com a realidade observada. Segundo o autor, em conformidade com a tradição filosófica ocidental, a compreensão da cognição e da linguagem se dá pelo isolamento da razão, apontada como característica distintiva fundamental do ser humano. As emoções, nessa tradição, são tratadas como irrelevantes ou, quando reconhecidas, são consideradas secundárias e em geral perniciosas, com efeitos nocivos sobre a razão.

Dessa forma, as idéias de Aragão (2005) vão ao encontro do pensamento de Oliveira (2007) que afirma que a valorização dos aspectos cognitivos ocorre de forma marcante e hierarquizada em relação aos aspectos afetivos, talvez porque esses discursos tenham sua presença na memória histórica e no espaço social de educadores e de especialistas do campo educacional, cristalizando uma imagem do “saber racional” como principal responsável pelo desenvolvimento do aluno.

Parece óbvio que o questionamento sobre a importância da emoção vem sendo deixado de lado em várias esferas da educação, de maneira que não vemos certas práticas no cotidiano escolar. Um exemplo dessa ausência, é o uso raro dos jogos didáticos na sala de aula. A respeito disso, Campos e Bortoloto (2003) citam a retrospectiva histórica feita por Gomes et al. (2001):

[...] o jogo nem sempre foi visto como didático, pois como a idéia de jogo encontra-se associada ao prazer, ele era tido como pouco importante para a formação da criança. Sendo assim, a utilização do jogo como meio educativo demorou a ser aceita no ambiente educacional. (Campos; Bortoloto, 2003 p. 48)

Campos e Bortoloto (2003) afirmam também que ainda hoje, os jogos são pouco utilizados nas escolas possivelmente porque alguns professores desconheçam os seus benefícios pedagógicos. Os autores consideram que a função educativa do jogo foi facilmente observada por eles e outros pesquisadores, durante sua aplicação com alunos de escolas públicas, verificando-se que ela favorece a aquisição e a retenção de conhecimentos, em clima de alegria e prazer. Esse resultado refuta o que se acreditava anteriormente e dá margens para mais estudos sobre a função emocional dos jogos no campo da educação. Ainda sob esse aspecto, os pesquisadores detalham os elementos internos da criança que são trabalhados com o uso de tais práticas:

[...] o jogo é uma importante estratégia para o ensino e a aprendizagem de conceitos abstratos e complexos, favorecendo a motivação interna, o raciocínio, a argumentação, a interação entre alunos e entre professores e alunos (Campos; Bortoloto, 2003 p. 59).

Tirando o foco do jogo em si, aqui se pretende destacar a importância das emoções, envolvidas em uma atividade pedagógica, como relevantes ao processo de ensino e aprendizagem.

Ribeiro e Jutras (2006) afirmam que a afetividade é importante para o ensino e para a aprendizagem na medida em que contribui para a criação de um clima de compreensão, de confiança, de respeito mútuo e de motivação. O modo como isso ocorre é bastante simples quando imaginamos a prática em sala de aula. Os resultados positivos de uma relação educativa, movida pela afetividade, opõem-se àqueles apresentados em situações em que existe carência desse componente. Assim, num ambiente afetivo e seguro, os alunos mostram-se calmos e tranquilos, constroem uma autoimagem elevada, participam das atividades propostas e contribuem para o cumprimento dos objetivos educacionais. No caso contrário, o aluno rejeita o professor e a disciplina por ele ministrada, perde o interesse em frequentar a escola, sendo levado ao fracasso escolar (Ribeiro; Jutras, 2006).

Porém, para que haja afetividade e construção de conhecimento, é necessário também que a linguagem empregada pelas partes durante as

interações permita o estabelecimento de relações pautadas pela cortesia. Segundo Minari (2009), a cortesia é como uma linguagem em movimento, a qual contribui para o êxito de uma conversação, sendo necessário um constante equilíbrio entre as imagens dos interlocutores. Cirelli (2009), tratando do mesmo tema, defende a presença da cortesia linguística no dia-a-dia da sala de aula:

Acreditamos que a cortesia linguística, enquanto expressão de boas maneiras, não só auxilia na negociação final e melhor aprendizado, mas também é parte integrante do discurso de sala de aula. Este discurso não poderia existir sem o uso dos marcadores de cortesia linguística, os quais são instrumentos no êxito das negociações que levam a um aprendizado mais eficiente. Muito embora a cortesia, por si só, não possa garantir o sucesso final, auxilia em muito a interação entre professor e aluno. Assim, a hipótese principal é a de que a cortesia linguística minimiza a ameaça às faces e é grande aliada na interação professor/aluno. Seus marcadores vão além dos convencionais por favor e muito obrigado (Cirelli, 2009. p. 3).

Assim, como parte da constituição de um ambiente emocional seguro na sala de aula, está o uso de marcadores de atenuação, isto é, formas corteses de comunicação, em situações em que o aluno possa sentir-se exposto em público e por esta razão, temer que sua imagem seja abalada. A importância da instauração de formas de comunicação permeadas por cortesia, em sala de aula, é aqui tratada com o intuito de destacar os elementos que produzem emoções favoráveis às interações e à construção de conhecimentos.

Aragão (2005), por sua vez, descreve o modo como as emoções afetam decisões no dia-a-dia:

No cotidiano sabemos muito bem disso: quando estamos [imersos] numa determinada emoção, há coisas que podemos fazer e outras não, assim como há argumentos que aceitamos e outros não, dependendo da emoção (Aragão, 2005 p. 106).

A instauração de emoções positivas em sala de aula, por meio da cortesia, assim, favorece a negociação de formas de realização das atividades e, até mesmo, à abertura ao aprendizado de novos conhecimentos.

Dessa forma, fica claro que as emoções acabam por determinar os rumos das nossas ações. Do ponto de vista educacional, Aragão (2005) mostra como se dá o início de um trabalho com base na afetividade:

[...] o ponto de partida de um processo de ensino/aprendizagem tem a ver, sobretudo, com um convite – e a aceitação mútua – para participarmos em conjunto de um espaço de convivência. Tudo depende dessa emoção, dessa possibilidade de nos movermos juntos de um lado para o outro, de estarmos num mundo de uma maneira ou de outra constituída no fluir de nossos encontros. A partir do emocionar é possível efetivarmos, numa convivência particular recorrente, uma transformação mútua que gere condutas adequadas, ou aqueles comportamentos que um observador, um professor, por exemplo, distingue como apropriado num contexto interacional por ele especificado (Aragão, 2005 p. 106).

De qualquer forma, é importante salientar que não basta apenas a afetividade para que o aprendizado ocorra e as relações se consolidem. O exercício do sensível solicita uma atenção e uma escuta para alguns aspectos que estão diante de nós e que passam despercebidos ou desvalorizados e que podem contribuir para uma alteração nas atitudes e nos sentidos constituídos em sala de aula (Lulkin, 2002). A escuta sensível é uma forma de o professor estar atento às necessidades dos alunos, sendo um dos elementos necessários ao estabelecimento de vínculos afetivos na escola.

Talvez por não haver muita preocupação com o aluno em si ou por frustrações sucessivas na vida dos educadores, a preocupação com as emoções muitas vezes é deixada de lado nos espaços escolares, o que de fato é uma lástima. Na percepção de Oliveira (2007), os sistemas educativos poderiam ser melhorados e o próprio mercado de trabalho poderia contar com profissionais mais produtivos se fosse dada mais atenção aos aspectos referentes à afetividade.

Com base nas leituras realizadas acerca do papel das emoções no espaço escolar, foram examinados relatórios de observação de salas de aula do Ensino Médio, procurando localizar, descrever e analisar as formas das interações entre professores e alunos, de modo a identificar as emoções que permeavam tais interações. Assim, na próxima seção, será descrita a metodologia utilizada neste estudo.

4 Delineamento Metodológico

Para o presente estudo, foi realizada uma pesquisa de caráter qualitativo, ou seja, foram analisadas as informações não do ponto de vista quantitativo, mas sim do ponto de vista do conteúdo. Para tanto, a investigação foi embasada em trechos de discurso e de conversação a partir de narrativas de estagiários que observaram aulas de outros professores e também de suas narrativas a respeito das próprias aulas, selecionando os fragmentos acerca do tema escolhido.

4.1 Pesquisa qualitativa

Esse tipo de pesquisa não tem por objetivo comprovar estatisticamente uma hipótese, visto que demonstrar em números as ações humanas de interatividade se torna um tanto quanto improvável. Por outro lado, a análise qualitativa permite que façamos reflexões ao mesmo tempo em que observamos tendências, sem a obrigatoriedade de se chegar a um valor determinado para se fazer inferências ou se tirar conclusões passíveis de generalização.

No estudo em questão, foi feita uma análise de conteúdo de alguns relatórios de estágio de alunos que cursaram o Estágio de Docência em Biologia. De acordo com o conteúdo pesquisado, em combinação com os referenciais teóricos utilizados, foram criadas categorias de análise onde se enquadraram os trechos dos relatórios em que se encontravam narrativas sob a perspectiva do tema central do estudo: a relação das emoções com o processo de ensino e aprendizagem.

4.2 Caracterização e disponibilidade dos documentos

Os documentos analisados pertencem a um banco de dados de relatórios da disciplina de Estágio de Docência em Biologia. Os relatórios foram selecionados aleatoriamente, visto que o tema que se pretendia discutir deveria ser facilmente observado em todas as experiências docentes relatadas.

Fica claro que todo e qualquer documento citado tem a permissão de seus autores para que se faça uso para pesquisas em educação, contudo, as identidades, tanto de autores, de instituições de ensino e de indivíduos citados, foram mantidas em sigilo, a fim de preservar a imagem desses.

5 ANÁLISE DE DADOS

A análise do conteúdo dos relatórios foi baseada na criação de categorias que enquadrassem exemplos de emoções positivas e negativas nas interações entre professor e aluno. A primeira divisão de categorias foi baseada nas idéias de Monteiro e Gaspar (2007), na qual coexistem as emoções positivas e as emoções negativas no processo de ensino e aprendizagem. Com essa dualidade em vista, outras subcategorias foram inseridas nesse contexto, sendo incluídas dentro das categorias de emoções positivas ou de emoções negativas. Vale lembrar que as subcategorias, posteriormente adicionadas foram, em parte, baseadas em outros autores e em parte decorrentes da análise dos relatos, de modo que o autor do presente estudo é responsável pela criação de algumas das categorias citadas. As subcategorias foram criadas, devido à necessidade de um melhor detalhamento e de uma maior especificidade de análise dos trechos selecionados.

5.1 As categorias

A seguir são descritas as categorias e as subcategorias, sendo mencionado o título empregado e principalmente como as situações classificadas em cada categoria e subcategoria foram observadas durante a leitura dos relatórios.

5.2 As emoções positivas

Cabe aqui tentar circunscrever a noção de emoções positivas com base em definições da língua portuguesa. A expressão denominada como emoção positiva pode ser desmembrada em suas palavras formadoras a fim de se entender o sentido global dessa expressão. De acordo com Bueno (1996), o conceito de *emoção* está descrito como comoção, abalo moral ou perturbação. Da mesma forma, o termo *positiva*, aqui empregado, está definido como grau em que o adjetivo exprime simplesmente a qualidade. Relacionando os

conceitos, a expressão toma identidade e expressa uma perturbação ou abalo no sentido de qualificar ou tornar algo melhor.

Dentro dessa grande categoria, foram classificadas as situações relatadas nas categorias e subcategorias a seguir descritas:

5.2.1 Exigência

Essa categoria foi criada pelo autor do presente estudo pela necessidade encontrada de documentar algumas falas importantes no contexto de sala de aula, descritas nos relatórios. A definição dessa categoria tem como princípio a idéia de que ser exigente de maneira positiva é enxergar o outro como alguém capaz, ter uma expectativa favorável e, ao mesmo tempo ser exigente, considerar o outro suficientemente maduro para receber críticas, cobranças e ponderações mais severas. De maneira geral, essa categoria se enquadra em grande parte das situações de sala de aula, sendo assim indispensável, no contexto das emoções, citá-la como relevante no estudo em questão.

Os trechos aqui descritos são aqueles em que o professor, a fim de despertar o melhor do aluno, é obrigado a ser mais enérgico ou áspero do que o normal, porém nunca perdendo de vista as outras emoções positivas. Um exemplo dessa categoria pode ser observado no fragmento a seguir:

Questionei-o se ele achava correto com os colegas que estavam entregando no dia certo ele ter a mesma nota. E, além disso, completei que isso iria servir para ele perceber que precisamos ter responsabilidade e aceitar as conseqüências quando não cumprimos um acordo (Relatório 1).
--

No trecho selecionado para exemplificar essa categoria, observa-se que o professor é exigente, mas apela para os princípios da justiça e da responsabilidade.

5.2.2 Respeito

De acordo com Monteiro e Gaspar (2007), respeito nada mais é do que a consideração pelo que se fala ou se propõe, é o reconhecimento da importância da atividade proposta como algo digno de atenção. Essa categoria se mostra como uma das mais importantes, já que toda e qualquer relação humana deve, a princípio, ser baseada no respeito mútuo. O respeito na educação seria enxergar no outro alguém merecedor de admiração ou de compreensão.

Nesse caso, as ocorrências giram em torno das ações docentes em que o professor leva em consideração as falas e necessidades dos alunos.

Expliquei que esse semestre eu dedicaria a maior parte do meu tempo a eles e que, portanto, gostaria que eles me dissessem o que eles não gostassem, e que estaria aberta a sugestões e a novas idéias (Relatório 3).

No fragmento citado, o professor estagiário demonstra respeito pelas opiniões dos alunos, encorajando-os a se manifestar criticamente.

5.2.3 Surpresa

Essa emoção proposta por Monteiro e Gaspar (2007) diz respeito à descoberta do novo quando essa descoberta é possibilitada pelas ações do professor. Por definição, a surpresa seria a admiração por uma descoberta, um entendimento, um *insight*, seria maravilhar-se com algo ou situação inesperada.

Apesar de não terem sido localizadas ocorrências para essa subcategoria, durante a leitura dos relatórios, o fato giraria em torno do momento da descoberta, do momento em que tudo faz sentido, devido a alguma ação ou atividade bem elaborada pelo professor.

5.2.4 Solidariedade

Essa é uma categoria em que se enquadram todas as intervenções do professor a fim de auxiliar o aluno não apenas do ponto de vista dos conteúdos, mas também em suas angústias e preocupações pessoais, relacionadas à escola ou não. Também incluem-se nessa categoria as situações em que são propostas tarefas para serem realizadas em colaboração entre os próprios alunos, organizados em equipe, bem como aquelas situações em que os alunos apóiam-se mutuamente para compreender ou resolver um desafio. De acordo com Monteiro e Gaspar (2007), a solidariedade é a manifestação de compromisso com as atividades e com os interlocutores, mediante o auxílio aos demais e à tolerância.

Além do auxílio aos alunos, os trechos selecionados também se referem a momentos em que o professor se mostra preocupado com o aluno como um ser humano passível de tristezas e limitações.

Para facilitar ainda mais as coisas para os alunos, não obrigaria ninguém a copiar as perguntas: bastava numerar as respostas (Relatório 2).
--

No trecho citado, o professor coloca-se no lugar dos alunos, evitando submetê-los a uma atividade de mera cópia do quadro.

5.2.5 Professor afetivo

A categoria em questão é talvez a mais importante entre todas do ponto de vista simbólico do estudo, já que por meio dela é possível avaliar a receptividade dos alunos mediante os gestos afetivos de um professor. Ribeiro e Jutras (2006) mostram um pouco dessa faceta do professor:

[...] o modelo de professor “afetivo” em que se representam os participantes apresenta características profissionais desejáveis, como a capacidade de desenvolver estratégias pedagógicas e educativas dinâmicas e criativas que estimulam o aluno notadamente pelo próprio prazer de ensinar e que envolve os

alunos nas decisões e nos trabalhos de grupo (Ribeiro; Jutras, 2006 p.43).

Cabe mencionar a dificuldade de analisar a complexidade das formas afetivas presentes nas ações de um docente e a magnitude de variações que essa categoria possibilita, assim, algumas subcategorias foram criadas, a fim de detalhar os desdobramentos que um professor afetivo pode ter em suas práticas.

5.2.5.1 As subcategorias de professor afetivo

As subcategorias criadas, a partir do discurso de Ribeiro e Jutras (2006) e de questionamentos do autor do presente trabalho, foram as seguintes: capacidade de desenvolver estratégias pedagógicas e educativas dinâmicas e criativas, jogos didáticos, trabalhos em equipe, valorização dos resultados dos alunos, prazer de ensinar, envolver os alunos nas decisões, oferecer a atenção (estar disponível para os alunos), aproximação pessoal entre professor e aluno.

5.2.5.2 Estratégias pedagógicas

Essa subcategoria mostra trechos em que o professor, preocupado com a opinião dos alunos e com a sua prática docente, elabora práticas educativas mais interessantes para o seu aluno a fim de que esse tenha seu estado de atenção voltado à aula.

Para iniciar a explicação, mostrei-lhes o modelo tridimensional de célula, para situá-los espacialmente sobre o que estaríamos falando (material genético). (Relatório 4)

Aqui, o professor utiliza um recurso didático para despertar o interesse dos alunos e para favorecer a compreensão da estrutura tridimensional da célula.

5.2.5.3 Jogos didáticos

Essa categoria é o espaço em que o professor elabora algum tipo de jogo, de maneira que esse jogo desperte as emoções positivas dos alunos e isso torne o aprendizado um momento de prazer e descoberta.

Foi empolgante ver a dedicação e o medo de prejudicar os colegas incentivando-os a participar da atividade. Todos alunos apareciam com cadernos e folhas nas mãos, tentando estudar de última hora para não ser atingido pelos golpes do grupo adversário. (Relatório 2)

No caso citado, o professor estabeleceu uma competição entre equipes, motivando a solidariedade entre os membros de cada equipe e transformando o jogo em uma brincadeira. Caso o professor permitisse que a competição fosse acirrada, a estratégia poderia ter produzido emoções negativas.

5.2.5.4 Trabalho em equipe

Nesse caso, os trechos mostram momentos em que o professor tenta, de alguma forma, estimular o trabalho em equipe com a turma como ferramenta de socialização entre os alunos para que essa prática esteja a favor da criação de emoções positivas em sala de aula.

[...] pedi aos alunos que formassem cinco grupos de seis pessoas para eu poder distribuir o material. (Relatório 3)

O trabalho em equipe permite também que os alunos desenvolvam a capacidade de coordenar ações, distribuir responsabilidades, tomar decisões por consenso e mobilizar as diferentes habilidades dos membros do grupo para um objetivo comum.

5.2.5.5 Valorização dos resultados dos alunos

Essa subcategoria agrupa todas as situações em que o professor se mostra feliz ou satisfeito com o resultado obtido pelo aluno, mas, além disso, também agrupa as situações em que o professor informa ao aluno sobre sua satisfação com o resultado. Esse resultado não é apenas uma nota em determinada avaliação, mas também uma resposta construída com esforço, por exemplo.

É importante salientar que essa subcategoria foi elaborada pelo autor do presente estudo.

Disse para ele que eu havia ficado muito satisfeita com a sua nota e que ele estava de parabéns. Ele pareceu ficar muito feliz com o meu comentário, agradecendo (Relatório 3).

Os elogios, como no caso citado informam ao aluno a linha de ação que é esperada dele, sublinhando os aspectos de sua prática que são valorizados no contexto educacional.

5.2.5.6 Prazer de ensinar

O prazer de ensinar é a subcategoria em que é possível observar certo teor de satisfação do professor em oferecer o seu conhecimento e em mobilizar metodologias e técnicas de ensino a fim de que o aluno consiga construir o conhecimento.

Como na aula anterior a professora entrou muito agitada, falando alto e animando a turma. Ela entra na sala e seu jeito causa uma movimentação na turma, eles parecem gostar dessa motivação demonstrada pela professora. (Relatório 1)

Parece que para despertar o interesse dos alunos por um determinado tema de estudo é necessário que o próprio professor demonstre encantamento com o objeto de estudo.

5.2.5.7 Envolvimento dos alunos nas decisões

Essa subcategoria diz respeito às narrativas de situações em que o professor leva em consideração o desejo e as ponderações dos alunos no momento de tomada de decisões que afetem o grupo.

Marquei a data [da prova], dia 25 de maio, e fiz uma pequena votação para decidir como ela seria feita: em dupla sem consulta ou individual com consulta. (Relatório 2).

Nesse caso, o professor negocia com a turma a forma de realização da prova, busca atingir um acordo, evitando impor sua decisão. Tal estratégia também desloca do campo da discussão possíveis resistências do aluno à realização da prova, já que esse aspecto não é posto em questão, quando a opinião dos estudantes é consultada.

5.2.5.8 Oferecer a atenção (estar disponível para os alunos)

Nesse agrupamento, as situações giram em torno das narrativas em que o professor se mostra disponível aos questionamentos dos alunos, não deixando perguntas sem resposta e principalmente fazendo com que os alunos tenham a confiança que podem contar com o esforço e a atenção do professor.

No decorrer da atividade fiquei passando pelos grupos, ajudando aqueles que tinham ficado com dúvidas. (Relatório 3).

Quando o professor abandona seu espaço tradicional, junto ao quadro ou sentado em sua mesa, e circula por todo o espaço da sala de aula, aproximando-se dos alunos e demonstrando interesse pelo modo como eles estão realizando uma dada tarefa, os alunos costumam aproveitar para fazer perguntas, sem o risco de expor suas dificuldades ao grande grupo.

5.2.5.9 Aproximação pessoal entre professor e aluno.

Essa subcategoria, criada pelo autor do trabalho, leva em consideração os relatos em que o professor tenta, de alguma forma, manter um contato mais pessoal com o aluno, buscando interesses em comum para além do ambiente escolar. Os trechos mostram momentos em que professor e aluno conversam sobre temas não relacionados com o estudo, mas sim com as vidas pessoais, preferências musicais, entre outras coisas.

A professora chegou à sala, no horário, com o braço quebrado. Logo começou a contar aos alunos que havia sido assaltada e teve o braço quebrado durante o assalto. Uma boa parte da aula foi reservada para esse assunto, alguns alunos faziam comentários ao longo da fala da professora. Todos pareceram muito comovidos com o acontecimento. (Relatório 1).

No trecho acima, possivelmente a comoção dos alunos também estivesse relacionada ao fato de a professora comparecer na escola para lecionar, mesmo depois do trauma do assalto em que foi ferida. Essa postura faz com que a professora se destaque em um contexto em que as ausências dos professores são recorrentes.

5.2.6 Marcadores de cortesia lingüística

Para Cirelli (2009), a cortesia lingüística minimiza a ameaça às faces e é grande aliada na interação entre professor e aluno. Seus marcadores vão além dos convencionais *por favor* e *muito obrigado*.

Muitas são as possibilidades de interpretação de um aluno quando indagado pelo professor, de modo que o respeito mútuo, devido ao caráter hierárquico da relação, é um laço frágil e sujeito a rompimentos a cada fala e a cada interpretação. Em acordo com a proposição do autor, essa categoria trata de falas em que o professor toma certas precauções para que o discurso não seja interpretado como imposição ou ofensa, a fim de que o laço de respeito permaneça intacto durante o transcorrer da prática pedagógica.

[...] pedi a ajuda de voluntários que lessem em voz alta. (Relatório 2).

Nesse caso, o professor solicitou a participação de voluntários, não impondo a tarefa a um aluno escolhido por ele. Assim, aqueles mais seguros, se dispuseram a participar. Mas, em outros momentos, pode acontecer de nenhum aluno se dispor a participar ou de serem sempre os mesmos que o façam, exigindo do professor maior criatividade para incentivar a participação de mais alunos em atividades que exijam maior exposição pública.

5.2.7 Instigação

A instigação é, sem dúvida alguma, uma das características mais importantes e mais necessárias a um professor. Muitos são os aspectos que regem o conceito de instigação quando esse está relacionado à sala de aula e à prática pedagógica, de modo que a definição de instigação, de acordo com Monteiro e Teixeira (2004), parece vir ao encontro do que geralmente se imagina quando se pensa nesse conceito:

Instigação é a fala do professor que visa incentivar os alunos a exporem suas opiniões e a iniciar o processo de interação em sala de aula (Monteiro; Teixeira, 2004 p. 248).

Dessa forma, é possível perceber que existem diversos meios para se conseguir instigar o aluno e despertar sua curiosidade. É possível perceber algumas das facetas da instigação na fala de Monteiro e Teixeira (2004):

Estimular a observação, dar contornos mais precisos a idéias que começam a ser construídas pelos alunos, sugerir uma melhor organização das atividades em sala de aula, estimular a participação de todos, garantir a livre manifestação de pensamentos, evitando polarizações de opiniões, são algumas das muitas atitudes do professor que devem estar asseguradas para que os alunos possam construir argumentos segundo as características sociais da cultura científica (Monteiro; Teixeira, 2004 p. 262).

De posse dos argumentos de Monteiro e Teixeira (2004), houve a necessidade da criação de subcategorias dentro da categoria instigação, a fim de que todo o teor de importância desse elemento não se perdesse em uma eventual incompletude de detalhes e informações.

5.2.7.1 As subcategorias de instigação

5.2.7.2 Incentivo para que os alunos exponham opiniões e iniciem o processo de interação em sala de aula.

Nesse agrupamento, os trechos retirados dos documentos mostram os momentos em que o professor faz sua prática pedagógica em conjunto com o aluno, tentando fazer com que, por meio do auxílio da turma, o conhecimento seja construído de maneira democrática. Geralmente as falas do professor são questionamentos, que fazem com que os alunos pensem e reflitam a fim de encontrar uma solução para o problema em questão ou uma resposta.

Perguntei se eles sabiam da onde tinham vindo àquelas bactérias e porque no tubo fechado não tinha nascido nada. De acordo com as respostas, eles foram deduzindo que [...] (Relatório 3).
--

Nesse tipo de proposta há sempre o risco de o professor não escutar respostas que fujam ao seu roteiro de aula, sendo necessário que o professor disponha-se a aproveitar e a valorizar quaisquer respostas que surjam para a sua pergunta, mesmo que elas não sigam a linha de raciocínio previamente traçada por ele.

5.2.7.3 Estímulo à observação

Essa subcategoria revela práticas dos professores em que a observação por parte dos alunos é a chave para a construção dos conhecimentos. Geralmente essa subcategoria enquadra as atividades práticas, como atividades em laboratório, o uso de modelos explicativos, maquetes ou experimentos.

Sem escrever os nomes das células iniciei perguntando o que eles observavam de diferenças entre os dois desenhos. (Relatório 1)

No trecho citado, o professor incentiva que os alunos observem as estruturas antes de nomeá-las.

5.2.7.4 Incentivo à autonomia

Essa é a subcategoria onde o professor valoriza ou estimula a atitude dos alunos de procurarem as soluções por si próprios, de maneira que com o passar do tempo o conhecimento possa ser construído sem o auxílio do professor. Essa subcategoria foi elaborada pelo autor do presente trabalho em vista da necessidade de documentar algumas particularidades de narrativas observadas.

[...] pedi que, à medida que íamos corrigindo, eles arrumassem seus erros na prova. (Relatório 3).

Oportunizar aos alunos identificar e corrigir os próprios erros, refazendo uma tarefa e tornar a verificá-la exige muito tempo do professor. Tal proposta é importante para o desenvolvimento da autonomia dos alunos, mas pode enfrentar resistência, quando os estudantes não estão habituados a ela ou não compreendem a importância de refazerem uma atividade.

5.2.7.5 Acabamento do pensamento

Nessa subcategoria estão relatadas as intervenções em que os professores dão contornos mais precisos às idéias construídas pelos alunos. Essa atitude é importante, já que leva os alunos a perceberem que apenas pensar no cerne da questão nem sempre é o suficiente quando se quer entender um todo mais complexo.

Escrevi bastante no quadro, fiz desenhos e a todo momento fazia perguntas e tentava estimular a participação dos alunos. Minha intenção era, além de medir o grau de conhecimento da turma, tentar construir de forma coletiva o conteúdo da aula. (Relatório 2).

Na situação relatada, o professor aproveita as contribuições dos alunos, conduzindo a turma a um objetivo ou a uma conclusão pré-definida.

5.2.7.6 Estímulo à participação geral

Aqui se enquadram as falas que autorizam a turma, como um todo, a participar do processo de ensino e aprendizagem em grupo. Nessa subcategoria, o professor se esforça para que o máximo de alunos tenha vontade de participar das discussões em torno da construção dos conhecimentos.

[...] fui passando de classe em classe para que pudessem ver de perto os resultados do crescimento [de fungos e bactérias] no meio sólido. (Relatório 2)

No trecho citado, o professor certifica-se de que toda a turma observe o experimento, subsidiando-os para motivá-los a participar.

5.2.7.7 Garantia de liberdade de expressão

Nessa subcategoria, estão relatados os momentos em que o professor garante a livre manifestação de pensamentos, evitando polarizações de opiniões. Essa subcategoria é bastante importante, pois havendo a liberdade para expor suas idéias, os alunos podem se sentir mais a vontade a até mesmo demonstrar outras emoções positivas antes ocultas.

O professor prosseguiu a aula conversando com eles a respeito do número de negros em universidades. Dois alunos negros pediram a palavra e começaram a expor suas opiniões. (Relatório 1).

No trecho citado, o professor oportunizou que os alunos manifestassem seus saberes e experiências acerca do assunto.

5.2.8 Bom humor

A categoria, aqui descrita, foi dividida em duas subcategorias devido à necessidade de se analisar dois aspectos importantes acerca do bom humor, são eles: a receptividade a brincadeiras e a relação possível entre o conhecimento científico e o lúdico. É importante ressaltar que essa categoria também foi elaborada pelo autor do estudo, já que esse é um aspecto que se faz importante quando se analisa a realidade do estudante atual.

5.2.8.1 As subcategorias do bom humor

O humor é um conceito que não se define por si só, já que está intimamente relacionado à sua resposta imediata: o riso. Lulkin (2007) simplifica esse conceito e o torna sólido quando afirma que:

Aquele que narra ou professa pode dizer ou fazer algo que provoca o riso. Esse é um episódio onde há humor e onde também se manifesta o riso (Lulkin, 2007 p. 14).

Dessa forma, as categorias descritas mostram situações em que os elementos inerentes ao conceito de bom humor estão presentes.

5.2.8.2 Ciência e diversão

Nesse tópico de análise, aparecem as falas do professor, registradas nos relatos dos estagiários, que demonstram aos alunos que o ensino de biologia pode ser divertido e engraçado, e isso pode dar contornos mais produtivos à construção do conhecimento em conjunto com a turma. Além disso, essa categoria relata algumas situações em que falas cômicas geram outras emoções positivas de aproximação do professor com os alunos.

<p>De uma forma muito engraçada começou a contar como havia machucado o ombro, de “idiota que era” (palavra da professora) saindo da rede na praia. Outro comentário ao relatar o fato foi: “sabe como é, pobre quando inventa de ir tirar férias na praia da nisso!”. A turma riu muito com a professora, foi um momento de bastante descontração. (Relatório 1).</p>
--

No caso citado, a professora buscou produzir uma identidade com alunos trabalhadores do noturno, sugerindo que as férias na praia constituíam-se como um evento raro.

5.2.8.3 Receptividade a brincadeiras

A receptividade a brincadeiras diz respeito aos momentos em que o professor consegue usar as brincadeiras dos alunos a seu favor, fazendo com que além de se criar um clima de diversão e bom humor durante a aula, também aflorem emoções positivas nos alunos que os estimulam a ter maior concentração e maior tolerância com a exposição dos conteúdos.

Acabei me levantando, dando muitas risadas (e com o ego calorosamente massageado) e disse que, infelizmente, não era possível. O clima continuou muito descontraído e, em outro momento, quando fui responder uma pergunta que não tinha a mínima relação com a aula, me perdi com as palavras e balbuciei uma frase totalmente ininteligível. A explosão de risos foi geral e a Fulana completou, dizendo: “Imagina esse guri dando aula de verdade... vai ser muito engraçado...”. Achei tudo muito engraçado, principalmente o uso da expressão aula de verdade... (Relatório 2).

No trecho anterior, além de o autor do relatório demonstrar sua abertura às brincadeiras dos alunos e o modo divertido como encarava as situações constrangedoras por ele vivenciadas, também revelam uma perspectiva irônica a respeito do modo como ele supunha ser visto pelos alunos.

5.3 As emoções negativas

A categoria de emoções negativas está alicerçada na definição de *negativismo*, termo que, segundo Fernandes et al. (1996), significa filosofia negativa ou espírito de negação sistemática. Sob esse aspecto, pode-se definir a expressão *emoções negativas* como o estado de perturbação em que há a negação sistêmica, de forma que as alternativas e sentimentos pessimistas sejam recorrentes em detrimento das alternativas otimistas.

Dentro dessa grande categoria, foram classificadas as situações relatadas nas categorias e subcategorias a seguir descritas:

5.3.1 Indiferença

Quando se fala em emoções negativas na educação, a indiferença é uma das emoções bastante frequentes. Geralmente, quando um aluno possui alguma necessidade ou questão pendente que o professor não acha pertinente, esse simplesmente ignora a manifestação do aluno e segue seu raciocínio, negligenciando o ponto principal na prática docente: sanar as dúvidas dos alunos.

Nessa categoria, o conceito de indiferença é trazido por Monteiro e Gaspar (2007), quando o autor define o termo como sendo a falta de consideração com os outros, o que falam ou fazem. Não há reconhecimento da importância da atividade proposta como algo útil ou digno de atenção.

Nessa perspectiva, a categoria demonstra, em relatos, os momentos em que o professor, de alguma forma, não dá a devida importância para o questionamento, dúvida ou reivindicação do aluno, deixando uma lacuna entre o que se quer ensinar e o que deveria ser aprendido. Nesses casos, considera-se que para o professor, o aluno não aprende por que não quer e, sendo assim, não haveria mais nada a ser feito a respeito dessa situação, demonstrando um conformismo com resultados insuficientes da turma.

Um aluno estava mais agitado nesta aula, no início do período ele participou respondendo uma pergunta feita pela professora, porém ela não deu muita atenção ao comentário dele. (Relatório 1).

No fragmento citado, o aluno que não foi escutado quando teve uma participação positiva na aula, passou a tentar chamar a atenção da professora de forma negativa.

5.3.2 Embaraço

O embaraço é uma emoção negativa que está alicerçada na falta de sensibilidade do professor quando esse não leva em conta limitações dos alunos. De acordo com Monteiro e Gaspar (2007), essa emoção é uma

manifestação de mal-estar ou constrangimento por desempenhar determinada atividade, seja por inibição ou medo de expor-se. Essa definição norteia o campo de procura dessa categoria, que lista situações em que a fala do professor gera emoções negativas no campo social dos alunos, emoções essas que acabam por limitar a capacidade anímica da turma.

Essa emoção poderia ainda ser dividida em outras categorias como constrangimento, humilhação, desqualificação da imagem do aluno, entre outros. Todos esses aspectos têm como fim o quadro de receio por parte do estudante em questionar, perguntar ou participar com argumentos próprios, já que manifestações negativas ou reprovações recorrentes por parte do professor seriam prováveis.

Como estavam demorando muito para copiar, comparei-os [alunos do Ensino Médio] com os alunos da 5ª série, que não demoravam quase um período para copiar uma lâmina, e desliguei o aparelho, pois queria explicar a matéria. (Relatório 4).

Nesse trecho, o professor, impelido pela necessidade de vencer o conteúdo, desqualifica os alunos, ao compará-los com estudantes mais jovens, e, ao desligar o projetor, desconsidera o fato de eles ainda estarem copiando, impedindo-os de continuarem.

5.3.3 Frustração

A frustração, muitas vezes, está relacionada com o embaraço, de maneira que uma pode ser conseqüência da ocorrência da outra, fato que foi observado no presente estudo. De acordo com Monteiro e Gaspar (2007), a frustração é a manifestação de decepção por se sentir incapaz de realizar algo ou insatisfação com alguma característica da atividade proposta.

Nessa categoria, o principal efeito percebido ocorre nas situações em que o professor, em decorrência de uma atitude geradora de emoção negativa, acaba por desestimular o aluno a continuar participando do processo e faz com que esse se sinta diminuído ou incapaz, o que acarreta uma desilusão com a

atividade proposta e posterior descompromisso com a aula e com as demais atividades.

Notei que isso o deixou chateado e depois desse fato passou há incomodar um pouco a aula, conversando bastante e realizando “brincadeiras” com a professora. (Relatório 1)

5.3.4 Ausência de marcadores de atenuação

Inversamente ao que ocorre quando os marcadores de atenuação são empregados no dia-a-dia da sala de aula, quando não se tem atenção a esses detalhes lingüísticos, corre-se um risco muito grande de fragilizar a relação de respeito mútuo que se julga desejável quando se pensa em um bom ambiente para desenvolver conteúdos escolares.

Exemplos de falta de marcadores de atenuação são claros nas palavras de Minari (2009):

[...] atos de fala mais propensos a que haja algum tipo de ameaça a alguma das faces envolvidas, são os pedidos, as perguntas, os convites, os rechaços, a exposição de opinião sobre determinado assunto (Minari, 2009 p. 3).

Nessa categoria de emoção negativa, se observa a presença de falas em que o professor, pela falta de polidez, gera um conflito que muitas vezes não consegue resolver, o qual acaba evoluindo para uma situação adversa do ponto de vista da eficácia da construção dos conhecimentos. Nesse tipo de conflito gerado pela presente emoção negativa, é comum a sobreposição de categorias, já que a falta de marcadores de atenuação pode ser causa imediata de outras emoções como o embaraço ou a frustração.

Devido à insistência de alguns alunos, em determinado momento tive que demonstrar minha irritação fazendo cara de brabo e dizendo, com voz séria: “Quem não está a fim de ficar na aula pode sair, não fica aqui enchendo meu saco!”. (Relatório 4).

No caso citado, ao perder a compostura, o professor abriu espaço para que os alunos também faltassem com o respeito em relação a ele e uns em relação aos outros, estabelecendo um ambiente desfavorável à produção de conhecimentos.

5.3.5 O distanciamento

No contexto das emoções negativas, a presente categoria se faz necessária para fins de análise, mesmo que não tenha sido citada nos referenciais teóricos. Dessa forma, o autor do estudo foi o responsável pela elaboração da categoria e de suas duas subcategorias: distanciamento pessoal e relação de desconfiança.

5.3.5.1 Distanciamento pessoal

Essa subcategoria de distanciamento revela os momentos em que o professor faz questão de deixar clara a relação hierárquica, na qual é o centro das ações e os alunos o seguem sem poder opinar. Outro aspecto existente quando se analisa relatos dentro dessa subcategoria é o fato de o professor preferir manter a distância entre a sua vida pessoal e a vida pessoal do aluno, não se importando com o mundo dos alunos e suas particularidades.

De maneira geral, a definição para esse enquadramento está designada como sendo a maneira como o professor se coloca distante do aluno, não permitindo maiores laços afetivos e de amizade; há uma ênfase na hierarquia da relação professor-aluno.

Na seqüência, sem dar muita conversa, expliquei que a aula seria toda realizada no quadro negro e que tudo o que eles precisavam fazer era copiar o que estava escrito. (Relatório 2).
--

No trecho anterior, parece que o objetivo da aula se encerra em manter os alunos ocupados, realizando uma tarefa repetitiva de cópia.

5.3.5.2 Relação de desconfiança

Essa variante é apenas um desdobramento da subcategoria anterior, porém merece estar listada como uma subcategoria independente, pois é um fator crítico na relação entre seres humanos em geral: a desconfiança.

O que se observou nos documentos é que os fatos inclusos nessa categoria são relatos de quando o professor, por não ter uma imagem positiva dos integrantes da turma ou por não ter os alunos como amigos, acaba por estar sempre envolto por uma desconfiança em relação ao que os alunos podem fazer e onde eles podem chegar.

Essa emoção negativa, assim como algumas outras relatadas, pode ser a alavanca para gerar várias outras emoções negativas como a frustração ou o embaraço, o que demonstra que a sobreposição desses elementos é bastante provável em um quadro com falta de afetividade.

A professora de Biologia me apresentou à turma, enfatizando que havia escolhido aquela turma para eu fazer o estágio por ela ser calma e comportada, portanto era para eles mostrarem isso e não o contrário. (Relatório 3).
--

No fragmento citado, embora a professora inicie sua manifestação falando bem da turma, a seguir ela insinua a possibilidade de eles agirem mal com a professora estagiária. Indiretamente ela sugere que os alunos portam-se bem por causa da autoridade dela mesma, colocando sob suspeita a capacidade da estagiária em manter os alunos agindo dentro de limites apropriados à sala de aula.

5.4 A recorrência das categorias

As categorias das emoções positivas e negativas foram divididas em duas tabelas, nas quais estão enumerados os trechos retirados de 4 relatórios de estágio analisados. Cada relatório está representado na tabela por seu respectivo número. Além da enumeração das ocorrências, por relatório, está listado o somatório final dos trechos retirados correspondentes a cada categoria.

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	1	2	3	4	Σ
1. Exigência	1.1 Enxergar o outro como alguém capaz, ter uma expectativa positiva e, ao mesmo tempo ser exigente, considerar o outro suficientemente maduro para receber críticas, cobranças e ponderações mais severas.	4	1	2	3	10
2. Respeito	2.1 Consideração pelo que se fala ou se propõe. Reconhecimento da importância da atividade proposta como algo digno de atenção.	1	1	3	0	5
3. Surpresa	3.1 Admiração por uma descoberta, um entendimento, um insight. Maravilhar-se com algo ou situação inesperada.	0	0	0	0	0
4. Solidariedade	4.1 Manifestação de comprometimento com as atividades e com os interlocutores, mediante o auxílio aos demais.	1	6	3	1	11
5. Professor afetivo	5.1 Estratégias pedagógicas	7	3	4	3	17
	5.2 Jogos didáticos	2	1	0	0	3
	5.3 Trabalho em equipe	2	1	2	0	5
	5.4 Valorização dos resultados dos alunos	2	3	2	0	7
	5.5 Prazer de ensinar	1	1	2	0	4
	5.6 Envolvimento dos alunos nas decisões	0	2	3	1	6
	5.7 Oferecer a atenção (estar disponível para os alunos)	2	1	1	1	5
	5.8 Aproximação pessoal entre professor e aluno	2	2	1	0	5
6. Marcadores de cortesia linguística	6.1 Minimiza a ameaça às faces e é grande aliada na interação professor/aluno. Seus marcadores vão além dos convencionais por favor e muito obrigado	0	3	1	0	4
7. Instigação	7.1 Incentivo para que os alunos exponham opiniões e iniciem o processo de interação em sala de aula	2	1	2	2	7
	7.2 Estímulo à observação	1	2	1	0	4
	7.3 Incentivo à autonomia	3	0	1	0	4
	7.4 Acabamento do pensamento	1	1	0	0	2
	7.5 Estímulo à participação geral	0	1	0	0	1
	7.6 Garantia de liberdade de expressão	1	0	1	1	3
8. Bom humor	8.1 Ciência e diversão	1	3	1	0	5
	8.2 Receptividade a brincadeiras	0	2	0	0	2

Tabela 1 Número de ocorrências das emoções positivas e negativas por categoria.

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	1	2	3	4	Σ
1. Indiferença	1.1 Falta de consideração com os outros, o que falam ou fazem. Não há reconhecimento da importância da atividade proposta como algo útil ou digno de atenção.	4	1	5	2	12
2. Embaraço	2.1 Manifestação de mal-estar ou constrangimento por desempenhar determinada atividade, seja por inibição ou medo de expor-se.	0	0	1	1	2
3. Frustração	3.1 Manifestação de decepção por se sentir incapaz de realizar algo ou insatisfação com alguma característica da atividade proposta.	1	0	0	0	1
4. Ausência de marcadores de atenuação	4.1 Atos de fala mais propensos a que haja algum tipo de ameaça a alguma das faces envolvidas, são os pedidos, as perguntas, os convites, os rechaços, a exposição de opinião sobre determinado assunto.	0	1	1	2	4
5. Distanciamento	5.1 O professor se coloca distante do aluno, não permitindo maiores laços afetivos e de amizade; há uma ênfase na hierarquia da relação professor-aluno.	0	3	2	4	9
	5.2 Relação marcada pela desconfiança.	0	0	1	0	1

Tabela 2 Número de ocorrências das emoções negativas por categoria.

Os dados presentes nas tabelas permitem que algumas inferências sejam feitas, principalmente no que diz respeito a alguns valores mais extremos. As três categorias de emoções positivas mais recorrentes foram exigência, solidariedade e professor afetivo, porém, vale lembrar que a grande maioria dos trechos em que se obteve a descrição de ações dentro da categoria de professor afetivo foi protagonizada pelos estagiários. Esse resultado mostra uma tendência natural de que o jovem estagiário, mais próximo do mundo adolescente, tende a ter mais ações afetivas do que o professor mais experiente, observado durante o período que antecede o estágio. Mais dados referentes às proporções de fragmentos das aulas dos estagiários e das aulas dos professores titulares estão melhores demonstrados na Tabela 3.

No âmbito das emoções negativas, o resultado observado mostra que as duas categorias mais recorrentes foram a indiferença e o distanciamento. Esse resultado é claro quando se pensa que a aproximação com o aluno e a atenção com os problemas desse aluno seriam fatores importantíssimos na criação de vínculos e de emoções positivas entre professor e estudante. Com a maior prevalência dessas duas categorias, parece óbvio que a aproximação pessoal e a atenção com a individualidade do aluno fiquem comprometidas no decorrer do fazer pedagógico do professor.

Obviamente não é possível dizer com certeza que essas tendências apontam para um padrão de comportamento quando o estudo é baseado

apenas na análise de relatos contidos em quatro relatórios, porém, tratando-se de uma análise qualitativa, parece relevante refletir acerca da importância desses resultados. Apesar de não ser um estudo quantitativo, em que as significâncias estatísticas seriam os ponteiros desse “medidor comportamental”, não é absurdo considerar esses resultados como um parâmetro inicial nos estudos sobre a importância das emoções no ensino.

	Emoções positivas totais	Emoções positivas estagiários	Emoções negativas totais	Emoções negativas estagiários
Relatório 1	33	27	5	0
Relatório 2	35	31	5	5
Relatório 3	30	26	10	1
Relatório 4	12	11	9	4

Tabela 3 Proporção entre as ocorrências nas falas de estagiários e de professores observados

Cabe aqui tentar relativizar os resultados da tabela 3, uma vez que os relatórios foram escritos pelos estagiários e não pelos professores titulares. Assim, possivelmente, os estagiários tenham um olhar mais crítico para as práticas dos professores do que para as próprias práticas. Mesmo assim, esses dados podem ser úteis para refletir sobre a sala de aula.

6 DISCUSSÃO

Pensar na relação das emoções com o ensino é um desafio bastante grande, já que a realidade em que nos situamos em termos de interações entre professor e aluno às vezes é um tanto conturbada. O panorama descrito por Ribeiro e Jutras (2006), quando fala da questão afetiva nas escolas, é alarmante:

[...] o quadro de miséria, de promiscuidade e de carência afetiva no qual vive uma parte dos alunos da escola pública, hoje, no Brasil, impõe-se como um desafio para o professor da escola pública, o qual necessita compreender e oferecer a atenção a esses alunos, a fim de lhes ajudar a progredir no processo de aprendizagem (Ribeiro; Jutras, 2006 p. 44).

Obviamente, por se tratar de uma análise de escolas públicas, essa afirmação pode parecer um pouco mais drástica do que a situação que se imagina como real, porém é válido ressaltar que essa carência afetiva citada pelo autor não é, de forma alguma, exclusividade do ensino público, sobretudo quando se fala em instituições privadas, consagradas por terem como principais pontos fortes a rigidez e a extrema valorização da apropriação dos conteúdos pelos alunos.

Quando se tem a oportunidade de fazer uma observação das atitudes dos docentes no cotidiano escolar, percebe-se que os atos iniciais de fala, geralmente quando chegam à sala de aula, são, às vezes, inapropriados ou incompletos. Com toda a certeza, esse tipo de fala inicial sem a afetividade necessária às interações humanas é oriunda de uma filosofia de trabalho em que se acredita que o aluno é um receptáculo de conhecimentos e que para que a transmissão seja efetiva, é necessário que nada se oponha ao monólogo do professor. O contato que o professor tenta estabelecer em sua primeira fala deveria estar sempre guarnecido por recursos chamados de marcadores de atenuação, recursos esses que possibilitam uma proteção da imagem dos sujeitos em interação, favorecendo o estabelecimento de vínculos positivos.

Segundo Minari (2009), os conflitos de idéias podem ser suavizados com o uso de recursos lingüísticos adequados:

[...] muitas vezes para o falante defender a sua face, é necessário atingir a do outro e para que os danos sejam os menores possíveis, os marcadores de atenuação servem como uma estratégia de cortesia, na tentativa de proteger uma das faces envolvidas ou até mesmo ambas (Minari, 2009 p. 3).

Além da cortesia em sala de aula, Ribeiro e Jutras (2006) tentam mostrar, de maneira geral, o papel da afetividade no ensino como importante para a aprendizagem na medida em que contribui para a criação de um clima de compreensão, de confiança, de respeito mútuo e de motivação que podem trazer benefícios para a aprendizagem escolar.

Quando se pensa na hipótese de se realizar alguma tarefa ou trabalho específico, muito dificilmente se chegaria à conclusão de que a melhor maneira de se realizar a tarefa é trabalhar em um ambiente individual em que as emoções não fazem parte do contexto. Geralmente as empresas com melhores resultados têm planejamentos e treinamentos de forma a harmonizar a equipe de trabalho fazendo com que os participantes do grupo exercitem o respeito mútuo, a tolerância e a satisfação no trabalho como principais elementos positivos do dia-a-dia de suas funções profissionais. Além desses elementos, geralmente observamos que essas empresas oferecem momentos de confraternização e integração, já que essas ações geram emoções positivas e, conseqüentemente, maior produção. Se comparado a esse tipo de instituição, a escola se torna o oposto a qualquer modelo de sucesso, já que a grande maioria de seus participantes, os alunos, vê o professor como um profissional portador de conhecimentos, mas que parece não ter outras atividades normais, o que dificulta a relação pessoal entre eles.

O ensino é uma forma de conduzir um grupo aos conhecimentos em convivência, a qual produz transformações constantes (Aragão, 2005). Essa idéia deveria, ao menos, fazer parte do planejamento da prática pedagógica, porém, o que geralmente se observa em espaços escolares é uma espécie de desejo, por parte dos professores, de que estivessem sozinhos no processo, de maneira que todo o planejamento e o modo de guiar a aula fosse algo unicamente dependente de suas ações, não levando em conta as necessidades e a importância da participação dos alunos no processo. Com esse panorama, parece lógico que as relações emocionais não tenham

importância quando se pensa no planejamento da prática docente, desconsiderando o processo de aprendizagem.

Em estudo realizado por Oliveira (2007), o autor analisa o ensino técnico, mostrando uma tendência que é exatamente a mesma das escolas de ensino fundamental e médio:

[...] o professor de Escola Técnica quer em função de seus objetivos, quer em função da ideologia que a constitui, apresenta a antiga dicotomização entre emoção e razão (Oliveira, 2007).

O fato é que essa dicotomização não é privilégio do ensino técnico, já que no ensino médio, por exemplo, essa luta entre razão e emoção é perceptível nas ações e falas dos professores.

Quando se pensa nas vias em que a emoção trafega para beneficiar o processo de construção de conhecimentos, temos de refletir sob o ponto de vista de Aragão (2005), em que ele delimita os desdobramentos no conceito do domínio de ação:

Um domínio de ação é um domínio de condutas, comportamentos, posturas ou atitudes corporais que um observador distingue como uma emoção: é a emoção, e não a razão, que define a ação, embora em geral não tenhamos dificuldade de justificar racionalmente nossas ações (Aragão, 2005 p. 105).

À luz das idéias do autor sobre o domínio de ação, fica claro que as emoções são, ao contrário do que se pensava, os elementos efetores das nossas mais variadas capacidades intelectuais. Portanto, de acordo com Aragão (2005), ao mudar de emoção, mudamos de domínio de ação.

As análises e suposições são válidas, mas por si só não se sustentam como parâmetros para novas práticas se não são fundamentadas em estudos de caso significativos. Aragão (2005) realizou um estudo de caso bastante interessante com uma aluna universitária, Júlia. Esse estudo foi realizado com base em diversas entrevistas com a aluna. Um trecho interessante da entrevista está relatado a seguir:

Júlia - Não tinha como praticar a língua, pois no colégio as aulas eram ministradas em português. Comecei a escrever pequenas frases em inglês nas cartas que escrevia a um amigo que sempre teve um bom nível na língua. Como era iniciante, errava muito. Ele, como era adolescente, também me ridicularizava na frente de todos os nossos amigos, ao invés de me corrigir à parte. O que poderia ter sido a alavanca para o crescimento tornou-se a areia movediça que me fez sentir inferior a todos. Sentia-me incapaz de conseguir aprender uma segunda língua. Cresci com este sentimento de inferioridade, até chegar na faculdade (Aragão, 2005 p. 112).

Pode-se, aqui, observar que as emoções negativas sobrepostas giram em torno do embaraço e da frustração, emoções essas que geraram um bloqueio cognitivo quando na verdade essa limitação não existia anteriormente à exposição e à humilhação. Ainda nesse contexto, o autor comenta o que de fato ocorreu quando as emoções negativas entraram em contato com Júlia:

De alguma maneira, esse sentimento de inferioridade, a auto-avaliação negativa e a baixa autoestima acompanharam Júlia durante quase todo o seu processo de aprendizagem até então. O medo, o constrangimento e a insegurança que relata em suas narrativas limitavam seu campo de ação na sala de aula. Em nossas conversas e entrevistas, sempre procurava refletir sobre essas emoções (Aragão, 2005 p. 112).

O trecho apresentado mostra claramente o momento em que as emoções negativas afetaram Júlia e limitaram seu campo de ação. Para que esse tipo de situação não ocorra, é importante que laços emocionais estejam presentes no dia-a-dia da convivência escolar. O processo de ensino e aprendizagem depende da confiança que o aluno tem em seu professor, mas assim como na relação de amizade, relação amorosa, relação de trabalho, entre outras, a confiança só é ganha quando se estabelecem relações afetivas positivas, assim como o respeito, o carinho e as gentilezas. Dessa forma, podemos dizer, na mesma linha do “penso, logo existo”, que o professor deve agir com o seguinte princípio: “Me faço agradável e importante na vida do aluno, logo, ganho a sua confiança e então posso, por meio da confiança, dar início a uma prática docente eficaz”.

Em um dos relatórios analisados, uma situação em especial se relaciona diretamente com a situação relatada no estudo de caso de Aragão (2005). A

seguir está o trecho em que o estagiário demonstra uma situação de emoções negativas:

Um aluno estava mais agitado nesta aula, no início do período ele participou respondendo uma pergunta feita pela professora, porém ela não deu muita atenção ao comentário dele. Notei que isso o deixou chateado e depois desse fato passou a incomodar um pouco a aula, conversando bastante e realizando “brincadeiras” com a professora (Estagiário).

A indiferença como emoção negativa, quando a professora não dá o retorno ao aluno sobre sua intervenção gerou uma segunda emoção negativa, a frustração, quando então o aluno se desestimulou e seu campo de ação mudou radicalmente.

Ainda no estudo de Aragão (2005), o autor cita o momento em que Júlia, por meio de uma mudança emocional, consegue adquirir um potencial antes não conhecido:

Alguma mudança radical ocorreu no que Júlia podia fazer na sala. Sua emoção, seu domínio de ação, sua atitude naquele meio relacional haviam se transformado. Era como se, durante aquela aula, tivesse deixado o espaço de sala de aula no qual pisava em ovos e driblava as facas que estavam no ar. Sua emoção ou, para lembrarmos o modo como estou aqui definindo esse fenômeno, sua disposição corporal para ação havia mudado, assim como mudou o seu ambiente interacional (Aragão, 2005 p. 115).

Admitindo que as relações sociais são elementos chave no desenvolvimento das habilidades cognitivas dos alunos, e que o sucesso dessas relações passam, obrigatoriamente, por um conjunto de emoções positivas, é perfeitamente lógica a afirmação de Monteiro e Gaspar (2007), de que as interações sociais em sala de aula se estabelecem e se sustentam por meio de emoções positivas propiciadas pelo professor durante todo o seu trabalho didático.

Mesmo tendo como base a eficácia das entrevistas, há outras maneiras práticas de se demonstrar o importante papel das emoções positivas no ensino: os jogos didáticos e os trabalhos em grupo. Para ambos os casos, um estudo

realizado por Campos e Bortoloto (2003) mostra algumas conclusões importantes. Em relação aos jogos didáticos, o autor afirma que:

[...] o jogo é uma importante estratégia para o ensino e a aprendizagem de conceitos abstratos e complexos, favorecendo a motivação interna, o raciocínio, a argumentação, a interação entre alunos e entre professores e alunos (Campos; Bortoloto, 2003 p. 59).

No estudo feito pelo autor, o resultado da prática do jogo didático foi comprovado como positivo, onde ele faz a seguinte análise:

A função educativa do jogo foi facilmente observada durante sua aplicação com os alunos das escolas públicas, verificando-se que ela favorece a aquisição e retenção de conhecimentos, em clima de alegria e prazer (Campos; Bortoloto, 2003 p. 59).

A outra faceta abordada no estudo do autor foi a prática de trabalhos em grupo. Esse tipo de atividade tem por objetivo aumentar os laços e a integração entre os alunos, elementos esses que seriam geradores de emoções positivas que provavelmente tornariam o campo de ação dos alunos mais propício a um maior rendimento na construção de conhecimentos. Campos e Bortoloto (2003) descrevem os resultados observados no estudo:

Com exceção de um aluno, os demais disseram ter gostado de trabalhar em grupo, justificado pela importância de um auxiliar o outro, a possibilidade de discutir, chegar a conclusões com rapidez, complementar suas experiências e saberes com os dos outros alunos e divertir-se, o que aumenta os laços entre eles e pode facilitar a apropriação do conhecimento. As três professoras também percebem a importância do trabalho em grupo, pois possibilita maior segurança entre os alunos e estreita os laços entre os mesmos, a troca de conhecimentos entre eles; essa integração constitui-se em estímulo para a sala (Campos; Bortoloto, 2003 p. 57).

De uma maneira geral, observamos que apesar da eficácia observada, o uso de alternativas para aumentar as ocorrências de emoções positivas em sala de aula não é uma prática comum à grande maioria dos educadores. Um fato curioso é que os resultados obtidos pelos alunos deveriam ser mais enaltecidos pelo professor do que os seus erros de percurso, quando na

verdade o que ocorre é que a relação entre o professor e aluno parece estar baseada no julgamento dos erros, como se o erro fosse uma punição e não um dos caminhos de se chegar ao acerto. Valorizar a tentativa, o esforço e os bons resultados do aluno é mostrar a ele que existe, por parte do professor, a torcida para que esse sujeito alcance o sucesso para o qual está sendo orientado. Cirelli (2009) afirma que um professor também pode motivar a face positiva do aluno, elogiando-o e incentivando-o a falar. Mas, isto nem sempre ocorre. Às vezes, o reconhecimento não existe, podendo até haver sanção negativa de um dos lados.

Um questionamento interessante que vai ao encontro das idéias já discutidas a respeito das emoções positivas é o uso de hábitos corteses por parte do professor na relação com a turma. O comum nas salas de aula, conforme se observou em análises de relatos de estágio, é que os professores geralmente não baseiam seus costumes na relação de troca, de maneira que a cortesia aparece em uma via de mão única, em que os alunos precisam ser corteses, mas o professor não tem a necessidade de demonstrar discursos baseados na gentileza. De acordo com Cirelli (2009), a criação de um ambiente em que as estratégias de comunicação sejam variadas e corteses, com o fim de atender ao objetivo de uma instituição de educação, deveria passar por uma preparação dos professores. Caso isso não aconteça, o estresse emocional pode levar justamente ao contrário do objetivo. Há muita luta emocional e ninguém é totalmente livre para expressar linguisticamente seus próprios pensamentos.

Obviamente o uso de discursos não corteses tende a gerar emoções negativas formadoras de campos de ação indesejáveis do ponto de vista do rendimento do aluno. Esse aspecto das emoções deveria ter uma atenção especial, já que é uma das negligências mais usuais por parte dos professores, tanto da rede pública quanto da rede privada.

Sobre o conceito de reespelhamento, Monteiro e Teixeira (2004) afirmam que:

Reespelhamento é a fala do professor que autoriza ou não as idéias e a fala dos alunos. Investido da autoridade discursiva, o professor, ao repetir com ênfase ou até mesmo ao gesticular favoravelmente, atribui legitimidade à idéia do aluno, inibindo

posições em contrário. Entretanto, a partir dessa mesma autoridade, o professor pode, com uma negativa, ou mesmo com uma espera por outras respostas, indicar para o aluno que suas idéias não foram aceitas como corretas (Monteiro; Teixeira, 2004 p. 248).

Com base nessa definição, é adequado dizer que as sutilezas da relação entre professor e aluno são determinantes em vários aspectos da formação do educando, e que a fragilidade existente nessa relação, oriunda da forte hierarquia ainda valorizada pela grande maioria dos educadores, é o ponto chave onde os estudos deveriam se concentrar.

Uma última reflexão merece ser feita a respeito de um componente absolutamente magnífico quando bem empregado em conjunto com a prática de ensino: o bom humor. De fato o bom humor não é um elemento muito presente no dia-a-dia de sala de aula, talvez por ter uma relação direta e significativa com as emoções positivas, já que os risos e sorrisos geralmente se associam a momentos emocionais de nossas vidas e isso é, muitas vezes, considerado como antagônico à razão e à cognição. Mas como saber se tais elementos são ou não aliados do aprendizado?

Lulkin (2008) afirma que o encontro do humor com a educação se dá como parte do aprendizado e da experiência do agir e do pensar humanos, através de diferentes linguagens – as derivações do cômico, por exemplo – em diferentes contextos históricos e culturais, os quais são fortes marcadores para a compreensão de uma piada ou de um jogo de palavras.

De fato, o bom humor pode e deve estar relacionado com as práticas de ensino, tendo em vista que é perceptível o sucesso desse elemento em outros formatos de disseminação de cultura. Lulkin (2008) cita alguns exemplos desses formatos não convencionais em sala de aula:

A presença do cômico, em nosso cotidiano, se manifesta por diversos meios: TV, vídeos, cinema, livros, revistas e jornais, charges e caricaturas, piadas, crônicas cotidianas, espetáculos teatrais. A produção cinematográfica nos brinda, nesse sentido, com artistas que povoam nossa infância e nossa maturidade, nos fazendo rir e pensar o que e de quem rimos: as comédias mudas são exemplares de um humor e de uma poética diante da vida que nos seduzem pelo riso, por vezes levemente esboçado, insinuado, e por reações empáticas quando nos colocamos na

condição daquele personagem em apuro ou em risco de sério equívoco (Lulkin, 2008 p. 19).

Tomando as idéias do autor como argumentos importantes nessa discussão, pode-se dizer que os meios não convencionais surtem mais efeito do ponto de vista do aprendizado do que os modelos tradicionais de ensino. Quando sentamos ao sofá para assistir a algum programa de ordem cultural, como um documentário, por exemplo, apenas conseguimos manter a atenção por um período prolongado se, e somente se, o programa em questão tiver estratégias emocionais para oferecer uma gama de variação de estímulos mentais, como o cômico, o suspense, as imagens, entre outros.

Tendo em vista que no espaço de uma sala de aula nem sempre é possível contar com recursos audiovisuais mais avançados, seria recomendável que o professor tentasse, com recursos inatos de sua personalidade, variar os estímulos possíveis no diálogo com seus alunos. O bom humor poderia entrar nesse jogo e ser um importante aliado do professor em dois aspectos importantes: na geração de variação de estímulos e na criação de emoções positivas nos alunos.

O bom humor não é uma característica de todos os seres humanos por padrão, mas pensar nisso de maneira conformista não ajuda quando se tenta planejar uma aula diferente. Obviamente nenhuma pessoa tem a obrigação de ser engraçada, mas essa graça não precisa estar estampada no rosto e nas atitudes do educador, ela pode ser de outra forma. Rocha (2008) mostra uma faceta do humor denominado de humor verbal:

[...] o humor não se presta apenas a gerar questionamentos de ordem social ou histórica. Há uma estreita ligação entre o humor e a língua. Podemos rir de algo que alguém fez, no entanto, também podemos rir de algo que foi dito. A esse tipo de humor chamamos humor verbal (quando a língua não é apenas veículo para o riso, mas o seu próprio mote, a sua matéria prima) e é ele que nos interessa, pois pode ser aproveitado para enriquecer as aulas [...] (Rocha, 2008 p. 25).

Assim como outros recursos são levados em conta no momento do planejamento de uma aula ou atividade com os alunos, algumas falas mais propensas ao bom humor poderiam ser pensadas, a fim de que a experiência seja mais prazerosa. A utilização de exemplos baseados em mazelas caricatas

e situações engraçadas do dia-a-dia, relacionadas ao conteúdo podem ser ferramentas extremamente interessantes a quem deseja incrementar sua prática, com a adição de mais estímulos e de consequentes emoções positivas.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo baseou-se em vivências particulares e sentimentos do autor em conjunto com idéias e pensamentos encontrados na literatura acerca das relações entre ensino e emoções. Tanto as emoções positivas quanto as emoções negativas são observadas nas situações cotidianas de sala de aula, fato que ajuda-nos a ter uma noção do quanto e como esses elementos influenciam no ensino e na aprendizagem.

A predominância de emoções negativas nas práticas dos professores observados, em contraponto com a predominância de emoções positivas nas práticas dos estagiários, leva a crer que algo se perdeu na caminhada desses profissionais já enquadrados no mercado de trabalho. Os motivos dessa carência de emoções positivas podem ser inferidos em diversas categorias, mas não cabe aqui esse julgamento, e sim como esse quadro pode ser modificado.

Nos relatos dos estagiários e em estudos de caso sobre o assunto, sobressai aos nossos olhos uma tendência, a de que o professor impregnado com emoções tem maior adesão dos participantes do processo e um conseqüente melhor rendimento.

De posse das argumentações realizadas e das reflexões feitas, é possível que algumas idéias sejam sugeridas a fim de que essa realidade de carência emocional e de posterior frustração dos alunos tenha uma mudança de direção. Uma alternativa sensata é a inclusão dessa discussão no currículo dos cursos de licenciatura, já que esse elemento tão fundamental do aprendizado é deixado de lado em meio a tantos estudos teóricos no campo da psicologia, filosofia, sociologia e da educação.

8 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPA, Renira Cirelli. **Não se esqueça de ser cortês.** In: Revista Acadêmica Eletrônica Sumaré. Vol. 1, p. 5-13, 2009.

BUENO, Francisco da Silveira. **Minidicionário da língua portuguesa.** São Paulo: FTD, 1996.

CAMPOS, L. M. L.; FELICIO, A. K. C.; BORTOLOTO, T. M. **A produção de jogos didáticos para o ensino de ciências e biologia: uma proposta para favorecer a aprendizagem.** In: Cadernos dos Núcleos de Ensino. São Paulo, p. 35-48, 2003.

FERNANDES, Francisco; LUFT, Celso Pedro; GUIMARÃES, F. Marques. **Dicionário Brasileiro GLOBO.** São Paulo; Globo, 1996.

JOTTA, Leila de Aragão Costa Vicentini. **A linguagem verbal em livros didáticos de Biologia.** In: Acta Scientiae. Vol. 10, n. 1. 2008.

LULKIN, Sérgio. **Conversa aberta com o professor.** In: DOLL, Johannes e ROSA, Russel Teresinha Dutra da. Reflexões didático-metodológicas: Repensando o ensino. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002.

LULKIN, Sérgio. **O riso nas brechas do siso.** Porto Alegre: UFRGS, 2007. 184 f. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

LULKIN, Sérgio. **“Não mostre os dentes que eles tomam conta”:** aproximações da educação com o humor. In: Presente! Revista de educação. Vol. 16, n. 60. Salvador, 2008.

MINARI, Patrícia Gimenez dos Santos. **Marcadores de atenuação na fala de rio-pratenses e valencianos – um estudo comparativo.** Encontro de pós-graduandos da FFLCH/USP, 2009.

MONTEIRO, Isabel Cristina de Castro; GASPAR, Alberto. **Um estudo sobre as emoções no contexto das interações sociais em sala de aula.** In: Investigações em Ensino de Ciências. Vol. 12, n.1, pp.71-84, 2007.

MONTEIRO, Marco Aurélio Alvarenga; TEIXEIRA, Odete Pacubi Baierl. **Uma análise das interações dialógicas em aulas de ciências nas séries iniciais do ensino fundamental.** In: Investigações em Ensino de Ciências. Vol.9, n.3, pp. 243-263, 2004.

OLIVEIRA, Marcia Aparecida de. **Representações docentes sobre o papel da afetividade no ensino técnico.** Dissertação de mestrado, Taubaté: UNITAU, 2007.

RIBEIRO, Marinalva Lopes; JUTRAS, France. **Representações sociais de professores sobre afetividade.** In: Estudos de Psicologia. n. 23. Campinas, 2006.

ROCHA, Claudia Moura da. **Humor e ensino de língua portuguesa: uma união possível?** In: Presente! Revista de educação. Vol. 16, n. 60. Salvador, 2008.