ISSN: 2358-8829

RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO E A AFETIVIDADE: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE LINGUAGENS EM UMA TURMA DE EJAI

Renan Lima dos Santos[1]

RESUMO

Este trabalho caracteriza-se como um relato de experiência do Estágio Supervisionado em Linguagens, disciplina obrigatória do curso de Letras - Português da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) - Campus Campina Grande, que foi realizado entre junho e agosto de 2026. A pesquisa, de natureza qualitativa, apresenta uma reflexão sobre a relação professor-aluno e a importância da afetividade em sala de aula, a partir das experiências vivenciadas no estágio supervisionado realizado em uma turma de ensino médio na modalidade direcionada ao ensino de jovens e adultos que não concluíram na idade apropriada (EJAI) na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio reitor Edvaldo do Ó. A metodologia contemplou etapas de observação, elaboração de sequência didática, prática docente, aplicação de atividades e registro reflexivo das práticas desenvolvidas, bem como pesquisa bibliográfica sobre a temática. As atividades apresentadas foram baseadas nos estudos de autores que tratam a sala de aula enquanto espaço formador de cidadãos (ãs), e não só consideram o professor como aquele que detém uma erudição a ser transmitida, tais como: Freire (2010 e 2021), Geraldi (2010), Almeida (1993) e Leite (2012). Os resultados da experiência e da pesquisa evidenciam que a afetividade na relação professor-aluno, especialmente no contexto da EJA, favorece o engajamento, a autoestima e a autonomia dos estudantes, ao mesmo tempo em que possibilita ao docente refletir criticamente sobre sua prática como mediador do conhecimento, resultando em aprendizagens que vão além do conteúdo formal, promovendo formação cidadã, valorização pessoal e consciência pedagógica transformadora.

Palavras-chave: Ensino; Formação docente; Afetividade; Relato de experiência.

INTRODUÇÃO

A prática pedagógica do professor exerce papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, as estratégias adotadas para trabalhar os conteúdos em sala de aula influenciam diretamente na qualidade do aprendizado, podendo torná-lo mais ou menos significativo. Assim, quando se utilizam recursos dinâmicos e se parte dos conhecimentos prévios dos estudantes, as chances de alcançar resultados positivos são ampliadas.

[1] Graduando em Letras - Português pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB).
renan.lima@uepb.edu.br

ISSN: 2358-8829

Diante desse contexto, como problemática norteadora para este relato de experiência, buscaremos discorrer sobre como a relação entre professor-aluno e a afetividade em sala de aula podem influenciar o processo de ensino-aprendizagem em turmas de Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI). Nessa direção, analisaremos de que forma a afetividade na relação professor-aluno se manifesta e contribui para o desenvolvimento das práticas pedagógicas no estágio supervisionado de linguagens em uma turma de EJAI, buscando compreender seus impactos positivos e negativos no processo de ensino-aprendizagem. Para tanto, utilizamos como base teórica os estudos de Freire (2010, 2021) e Geraldi (2010) sobre educação emancipadora e significativa, além de Almeida (1993) e Leite (2012) que tratam sobre a temática da afetividade relacionada ao contexto educacional.

O presente relato de experiência (RE) discorre a respeito das práticas docentes realizadas no estágio supervisionado em linguagens no ensino médio, etapa fundamental para conclusão do curso de Licenciatura em Letras-Português pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). A prática foi orientada e supervisionada pela Profa. Ma. Beatriz Macedo de Souza na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Reitor Edvaldo do Ó, situada no bairro Bodocongó na cidade de Campina Grande - PB. O estágio aconteceu em uma turma do ciclo VI do ensino médio direcionada à Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI), entre os meses de junho e agosto de 2026, sendo oito horas semanais, considerando as atividades síncronas e assíncronas.

METODOLOGIA

Este RE situa-se no campo da pesquisa exploratória de abordagem qualitativa, descrita por Prodanov e Freitas (2013, p. 70) como uma abordagem que trata da interpretação de fenômenos e a atribuição de significados em que o ambiente é a fonte direta para coleta de dados.

Diante disso, os procedimentos metodológicos adotados consistiram em pesquisa bibliográfica a respeito de como a literatura trata a temática proposta neste RE, além de observação, planejamento, execução e análise das atividades pedagógicas, buscando compreender de que forma a relação professor-aluno e a afetividade em sala de aula influenciam o processo de ensino-aprendizagem.

ISSN: 2358-8829

Inicialmente, foram realizadas observações reflexivas das aulas do professor regente com o objetivo de identificar o perfil da turma, os conhecimentos prévios dos estudantes e as estratégias utilizadas pelo docente. A partir disso, elaboramos uma sequência didática que contemplou conteúdos acerca do texto dissertativo-argumentativo, estruturados em atividades dinâmicas e contextualizadas, considerando a realidade dos alunos da EJAI.

Nossa prática pedagógica foi desenvolvida ao longo de quatro semanas, com carga horária semanal de oito horas semanais, distribuídas entre encontros síncronos e atividades de planejamento assíncronas. Para a execução das aulas, a professora orientadora dividiu a turma em grupos de quatro pessoas para praticar a regência de maneira compartilhada; além disso, optou por alocar três quartetos e um trio de estagiários em uma mesma turma, então, sugeriu que produzissemos juntos uma sequência didática concernente ao tema: "O trabalho análogo à escravidão na contemporaneidade". Diante dessa conjuntura, foram utilizados recursos como textos jornalísticos, músicas, vídeos e dinâmicas de grupo, visando estimular a participação ativa dos estudantes e promover um aprendizado significativo.

Durante o processo, os registros foram feitos por meio de diário de campo, que possibilitou a análise crítica das experiências vivenciadas. Esses registros serviram de base para reflexão sobre os impactos positivos e negativos da afetividade presente nas práticas adotadas, bem como sobre os desafios enfrentados no contexto da EJAI pelos docentes e discentes da rede pública de ensino.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

Sendo a observação a primeira etapa da experiência vivida no estágio, a qual possibilita ao licenciando conhecer a realidade da instituição escolar de perto, observar os desafios enfrentados diariamente pelos professores e aprender a lidar com tais situações, partimos desta discussão para iniciarmos este relato de experiência.

Devido à organização dos grupos em uma mesma turma para realizar o estágio, a etapa de observação da turma foi realizada em apenas uma aula, mas, apesar do pouco contato com a turma, foi possível perceber diversas problemáticas. Uma delas, a que mais chamou atenção, foi o agir professoral do regente da disciplina de Língua Portuguesa. O professor adentrou a sala de aula e sequer cumprimentou a turma — os

ISSN: 2358-8829

alunos, da mesma maneira, o ignoraram e seguiram o que estavam fazendo: conversando, mexendo no celular e ouvindo músicas em fones de ouvido. Em nenhum momento houve uma contextualização para a aula que estava acontecendo, pelo contrário, o professor apenas questionou se a turma havia produzido um texto dissertativo-argumentativo proposto na aula anterior e indicou que aqueles que não tivessem escrito, escrevessem naquele momento. O regente não ofereceu orientação aos alunos durante suas produções, tampouco foi solicitada pelos discentes.

A partir desse primeiro contato com a sala de aula, elaboramos uma sequência didática (SD) fitando explorar o conhecimento prévio dos alunos e fomentar o engajamento da turma para com as atividades propostas, visto que, de alguma maneira, precisamos tratar sobre o texto dissertativo-argumentativo. Para isso, decidimos tratar como conteúdo central da SD a competência 3 do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e a sua relação com a argumentação.

Diante do contexto observado na aula regida pelo professor, planejamos iniciar nossa primeira regência com uma breve apresentação, seguida do convite para que os alunos também se apresentassem. Consideramos esse momento essencial em nossa prática docente como estagiários de licenciatura, pois acreditamos que os saberes se constroem cotidianamente nas relações humanas estabelecidas no espaço escolar. Embora o contato com a turma tenha sido breve, entendemos que a apresentação inicial poderia evidenciar nosso interesse genuíno pelos estudantes e favorecer o engajamento em atividades futuras. Nossa intenção foi demonstrar cuidado e reconhecimento dos discentes, valorizando-os não apenas como pessoas que não concluíram os estudos no tempo socialmente esperado, mas como sujeitos de resistência que persistem em sua formação, mesmo diante das adversidades da vida que cada um precisa enfrentar. Infelizmente, o tempo de regência — cerca de trinta minutos — foi limitado, o que nos levou a avançar diretamente para o conteúdo previsto, sem conseguir explicitar plenamente nossas intenções.

Apesar disso, seguindo o planejamento, a primeira aula de regência do nosso grupo foi planejada diante da percepção do parco conhecimento dos alunos da EJAI acerca do texto dissertativo-argumentativo demonstrado nas aulas regidas pelos outros grupos. Nesse sentido, observamos que retomar o gênero narrativo poderia funcionar como uma estratégia de aproximar a turma da escrita, já que, visivelmente, não demonstraram tanta familiaridade com a prática. Nesta aula, discutimos sobre a

ISSN: 2358-8829

diferença e as semelhanças entre textos ficcionais e não-ficcionais, focando principalmente nos elementos comuns da narrativa — personagens, espaço, narrador, tempo e enredo. Isso foi feito com o objetivo de ativar o conhecimento prévio dos alunos acerca do gênero textual para que, na aula seguinte da sequência didática, conseguissem produzir um relato pessoal seguindo a temática proposta e os elementos da narrativa apresentados.

Ademais, partindo para segunda aula de regência, observamos um cenário preocupante ao adentrarmos a sala de aula: apenas cinco alunos estavam presentes. Apesar disso, seguimos com o planejado, abordando a estrutura básica do texto dissertativo-argumentativo para o ENEM — introdução, desenvolvimento e proposta de intervenção. Além disso, havíamos pensado em iniciar uma proposta de redação, mas, devido ao tempo reduzido, informamos à turma que a produção ficaria para a semana seguinte.

Após isso, nos minutos finais da aula, a gestão nos pediu para dar um aviso — ou, como a vice-diretora preferiu chamar, um "ultimato". O tema foi justamente o cenário preocupante que havíamos observado: a baixa frequência dos estudantes. A gestora, acompanhada da secretária escolar, afirmou que não aceitaria mais "desculpas" como justificativa para as faltas e destacou que alunos que continuassem ausentes seriam transferidos de maneira compulsória. Ainda ressaltou o "efeito cascata" da infrequência e os diversos problemas que a problemática acarreta para a unidade escolar, já que os professores são pressionados a lançar notas de alunos ausentes, secretários são cobrados pela gestão e a própria gestão é responsabilizada pela Secretaria de Educação.

Diante dessa situação, nós, enquanto estagiários que ainda não conhecemos profundamente a realidade da escola e dos alunos, percebemos a tensão entre as exigências burocráticas e os desafios enfrentados pelos estudantes. Reconhecemos a necessidade de rigor institucional, mas também compreendemos que fatores externos — sociais, econômicos e pessoais — podem estar impactando diretamente a assiduidade e o engajamento em sala de aula. Ao afirmar que os alunos não estão na escola por "pura preguiça", a equipe gestora demonstra uma visão limitada de todas as questões que perpassam o ensino na modalidade direcionada ao público adulto. Acreditamos que os alunos matriculados devem ter o compromisso de frequentar a escola, visto que se

ISSN: 2358-8829

propuseram a isso no ato da matrícula, mas que alguma ação precisa ser adotada para solucionar a evasão desses jovens e adultos do ambiente escolar, seja qual for o motivo.

Partindo para as últimas aulas de regência, a professora supervisora orientou que todos os grupos participassem das duas últimas aulas para que pudessem, juntos, ministrar as aulas. De início, os alunos da turma em que realizamos o estágio ficaram intrigados com o número de universitários dentro da sala de aula, mas logo se acostumaram e a aula fluiu normalmente como o planejado.

A penúltima aula foi pensada para dar um *feedback* sobre as redações produzidas pelos alunos na semana anterior, focando em três aspectos principais: coesão, coerência e concordância verbal e nominal. Para isso, nosso grupo partiu da leitura e correção dos textos realizados previamente para selecionar alguns trechos das redações produzidas e discutir sobre a coerência — ou, mais precisamente, a falta dela — de maneira compartilhada com a turma, sem especificar o autor. Isso foi feito para demonstrar aos alunos que é preciso organizar o texto de uma maneira que as ideias sigam um fluxo lógico e estejam encadeadas umas com as outras, além de dialogar com todo o projeto de texto.

Por fim, na última aula, os alunos reescreveram suas redações a partir do *feedback* recebido na semana anterior. Em seguida, no segundo momento da aula, a professora propôs a realização de uma pequena culminância: organizamos um lanche coletivo para celebrar a conclusão do estágio supervisionado.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Segundo Leite (2012, p. 356), a temática acerca da relação entre afetividade e ensino tem sido uma pauta crescentemente abordada no ambiente acadêmico no século XXI por pesquisadores da área educacional, com destaque para aqueles vinculados à Psicologia. Assume-se que a mediação pedagógica ultrapassa a ideia de uma transmissão de conhecimentos — ela também é afetiva e, dependendo de como é desenvolvida, produz impactos afetivos positivos ou negativos na relação estabelecida entre os alunos e os conteúdos escolares a serem desenvolvidos. Tais efeitos estão intimamente ligados à concretização da aprendizagem do alunado, pois, ainda segundo o autor, as chances de se estabelecer um vínculo positivo — de aproximação — entre o aluno e o objeto/conteúdo desenvolvido é quando a mediação do docente possibilita aos

alunos apropriar-se com sucesso do objeto. Nesse contexto, o professor na escola ocupa o papel central como mediador entre o aluno e o conhecimento, já que todas as práticas pedagógicas estão condicionadas ao seu planejamento e à forma concreta como são executadas.

Outrossim, percebemos que o distanciamento afetivo entre professor e estudantes representa um entrave relevante à construção de vínculos pedagógicos, comprometendo tanto a motivação quanto a qualidade do ensino-aprendizagem. De acordo com Almeida (1993, p. 31), "[...] a afetividade, que se expressa na relação vincular entre aquele que ensina e aquele que aprende, constitui elemento inseparável e irredutível das estruturas da inteligência". Para a autora, não há ação de ensinar-aprender sem que haja a mediação de sujeito humanos, não havendo, desse modo, o processo de ensino-aprendizagem sem que haja a relação intrínseca entre inteligência, afetividade e desejo. Assim, quando o docente se mantém emocionalmente afastado da turma, a sala de aula tende a assumir um caráter pouco acolhedor, transformando-se em um espaço onde o conhecimento é transmitido sem diálogo nem empatia. Essa ausência de proximidade fragiliza a dinâmica coletiva, reduzindo o engajamento e a participação da turma, uma vez que a prática docente envolve não apenas a transmissão de conteúdos, mas também a edificação de relações humanas.

Sabendo disso, buscamos trabalhar em nossas aulas seguindo os pensamentos de Freire (2010, 2021) que discutem acerca dos conhecimentos prévios e as vivências dos alunos como algo a ser considerado não só como um recurso pedagógico, mas sim como uma máxima ética e pedagógica fundamental para uma educação libertadora. Nessa perspectiva, elaboramos as aulas da SD partindo sempre do conhecimento prévio dos alunos para que eles conseguissem refletir e ampliar o seu horizonte de interpretações concernente aos conteúdos e às problemáticas sociais discutidas em cada aula. Visto que, segundo Freire (2010, p. 81), nós, enquanto educadores, não podemos desconsiderar a "experiência feito" dos educandos nas nossas relações político-pedagógicas com os grupos populares — é preciso respeitar a sua "leitura do mundo"; as suas explicações e seu lugar social que compreende a sua presença no mundo — esse é o ponto de partida para que o educando se torne sujeito da construção do seu próprio conhecimento.

Além disso, o autor afirma que o aprendizado se torne significativo é preciso que o educador estabeleça uma "intimidade" entre os saberes curriculares e a experiência

social que os educandos possuem como sujeitos (Freire, 2010, p. 30). Segundo Freire (2021, p. 10-11), “as palavras não existem independentemente de sua significação real, de sua referência às *situações*”, ou seja, as vivências dos alunos devem ser transformadas em temas de debate e análise crítica para que as palavras das discussões possam se materializar diante dos educandos. Como, por exemplo, ao invés de apenas ensinar conteúdos abstratos, o professor deve usar a experiência dos alunos em seus bairros para discutir problemas concretos, como a falta de saneamento básico, as injustiças sociais ou a escala 6x1 de trabalho vigente no Brasil.

> A leitura de mundo revela, evidentemente, a inteligência do mundo que vem cultural e socialmente se constituindo. Revela também o trabalho individual de cada sujeito no próprio processo de assimilação da inteligência do mundo. Uma das tarefas essenciais da escola, como centro de produção sistemática de conhecimento, é trabalhar criticamente a inteligibilidade das coisas e dos fatos e a sua comunicabilidade. É imprescindível portanto que a escola instigue constantemente a curiosidade do educando em vez de “amaciá-la” ou “domesticá-la” (Freire, 2010, p. 123-124).

Em síntese, para Freire (2010, p. 30), ensinar implica reconhecer e valorizar os saberes que os educandos trazem consigo. Pensar de forma crítica exige que o professor — e, de modo mais amplo, a escola — assuma o compromisso não apenas de respeitar esses conhecimentos, especialmente os oriundos das classes populares e construídos na prática comunitária, mas também de dialogar com os alunos sobre o significado e a pertinência de tais saberes em relação ao ensino dos conteúdos previstos no currículo escolar.

Em diálogo com as propostas levantadas por Paulo Freire, Geraldi (2010, p. 95) discute sobre a concepção de um “professor do futuro”. Para o autor, a nova identidade docente não deve ser a do sujeito que detém todas as respostas que a herança cultural — filosofia, álgebra, geografia, história, literatura, entre outras — propõe, mas a do sujeito capaz de considerar o seu “vivido” e enxergar o aluno como alguém que também já tem um “vivido”. Seu pensamento promove a ideia de que deve ser elaborada uma relação com a bagagem social e cultural dos alunos para que sirva de base e inspiração para o processo de ensino e aprendizagem, desvelando os saberes disponíveis em suas heranças culturais.

Além disso, Geraldi (2010, p. 89) reflete sobre as avaliações de aprendizagem que deveriam ser consideradas como diagnósticas e revelar um caminho a ser

percorrido, mas tornaram-se verificações de fixação de conteúdo. Segundo o autor, o insucesso nas avaliações, neste caso, surge como resultado da incompetência do aluno e não da estrutura social, visto que ele não aprendeu porque não estudou, não quis aprender ou tem deficiências e, por isso, é o culpado por sua situação social. A escola culpabiliza o aluno, normalmente da classe social menos abastada, e desconsidera a situação como uma problemática social, mas sim um problema individual, uma incompetência do discente para construir o seu "cuidado de si", já que a sociedade ofereceu a ascensão social, por meio da escola, e a oportunidade de reverter as desigualdades da estrutura social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das reflexões feitas neste RE, concluímos que nós, enquanto futuros professores, precisamos desenvolver uma certa sensibilidade para ouvir, enxergar e conhecer a realidade dos alunos e, dessa forma, criar um clima afetivo dentro de sala de aula. Deste modo, possibilitando ao educando desenvolver sua auto-estima e contribuindo para estimular sua aprendizagem em uma relação de respeito às particularidades de cada um, uma vez que é apenas por meio do diálogo entre professor-aluno que é possível alcançar os objetivos esperados.

Devemos sempre buscar por meio de nossas falas, ações e gestos, trazer o aluno para perto de nós e do objeto do conhecimento, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais instigante e motivador e, por conseguinte, a aprendizagem mais significativa. Evidenciamos, também, que as práticas docentes precisam considerar a afetividade e as emoções como elementos fundamentais para a aquisição da aprendizagem, especialmente quando se busca uma aprendizagem significativa, visto que a afetividade, presente em todas as decisões assumidas pelo professor em sala de aula, impacta diretamente a subjetividade dos alunos, podendo gerar efeitos positivos ou negativos. Nesse sentido, a qualidade da mediação pedagógica torna-se determinante para a construção de vínculos sólidos entre os estudantes e os conteúdos escolares.

Por fim, além disso, percebemos que a afetividade, especialmente no contexto da EJA, favorece o engajamento, a autoestima e a autonomia dos estudantes, ao mesmo tempo em que nos possibilitou refletir criticamente sobre nossa prática como mediadores do conhecimento, o que resultou em planejamentos que vão além do

conteúdo formal, promovendo formação cidadã, valorização pessoal e consciência pedagógica transformadora.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. F. C. de. O lugar da afetividade e do desejo na relação ensinar-aprender. Temas de Psicologia. n.1, p. 31-44, 1993.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Editora Paz e terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Editora Paz e terra, 2010.

GERALDI, João Wanderley. A aula como acontecimento. *In*: **A aula como acontecimento.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. p. 81-101.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. Afetividade nas práticas pedagógicas. Temas em psicologia, v. 20, n. 2, p. 355-368, 2012.

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; FLORES, Fábio Fernandes; ALMEIDA, Claudio Bispo de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. Revista práxis educacional, v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2.ed. Editora Feevale, 2013.