



A AFETIVIDADE ATRAVÉS DAS TELAS: INQUIETAÇÕES A PARTIR DO PIBID – SUBPROJETO GEOGRAFIA (UNESP RIO CLARO)¹

Murilo de Godoi Caldeira da Silva²
Andreia Medinilha Pancher³

INTRODUÇÃO

Ao recorrer às teorias da psicologia do desenvolvimento, observa-se que o debate acerca da afetividade é tomado por divergências. Assim, como apontado por Souza (2011), ocorrem diferentes interpretações sobre a relação entre afeto e cognição/inteligência. Enquanto algumas delas estabelecem movimentos de alternância e causalidade entre o predomínio de um sobre o outro no decorrer do desenvolvimento (psicogenética walloniana), outras sugerem relações de complementariedade, a partir de perspectivas monistas que consideram, sobretudo, a linguagem e a cultura na formação do psiquismo (sociointeracionismo de Vigotsky). Há ainda visões que partem da premissa de correspondência e mutualidade (psicogenética piagetiana), além daquelas que se inter-relacionam com as anteriores, como é o caso da psicanálise.

Desta forma, a relevância do afeto na educação se mostra primordial, visto que os conceitos científicos necessários à formação dos alunos para o exercício da cidadania - um dos principais objetivos da educação formal hoje, como consta em inúmeros trechos da atual Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) -, requerem a articulação entre o estabelecimento de relações intersubjetivas – portanto, também afetivas - e de atividades cognitivas em sala de aula.

Diante do exposto, este relato teve por objetivo fundamental retomar referências da Educação, da Psicologia e da Política, para analisar a experiência vivenciada através de ações do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID - Geografia), realizado entre a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus Rio Claro, e uma escola pública de ensino integral da Rede Estadual de Ensino, localizada no Município de Rio Claro – São Paulo, que atende alunos do ensino médio. O período de vigência do programa, lançado pelo Edital 02/2020 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior,

¹ Este relato é resultado parcial das ações do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID Geografia (UNESP Rio Claro), fomentado pela CAPES (processo nº 23038.018672/2019-68).

² Graduando do Curso de Geografia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP Rio Claro, mgc.silva@unesp.br. Aluno Bolsista do PIBID;

³ Andreia Medinilha Pancher, Doutora em Geografia, Instituto de Geociências e Ciências Exatas – UNESP Rio Claro, am.pancher@unesp.br. Coordenadora de Área do PIBID – subprojeto Geografia UNESP.



se inseriu em meio ao ensino remoto emergencial (ERE) devido à pandemia de Covid-19 iniciada em março de 2020. Neste cenário, a atuação no PIBID trouxe reflexões e perspectivas únicas acerca do fazer docente, chamando atenção à circunstância de vulnerabilidade social, econômica e sanitária de todos os envolvidos, guiados por relações de afeto mediadas pelas tecnologias. Assim, a partir deste relato, buscou-se recorrer a pesquisas e contribuições de autores como Freire (1987; 1996), Freud (1980; 1988), Vigotsky (2007), Souza (2011), Monteiro (2016) e Mariano (2020), para guiar a elaboração de perspectivas, possibilidades e limitações para o estabelecimento de vínculos afetivos entre professor-aluno em meio ao ERE.

METODOLOGIA

Este relato de experiência parte de reflexões feitas durante a realização das ações promovidas pelo PIBID, que incluíram a leitura e discussão de textos de formação na área da Educação, a elaboração de materiais didáticos, a participação em eventos e, sobretudo, a regência e o acompanhamento de aulas na modalidade ERE. Portanto, o trabalho constitui-se como o Estado da Arte de uma investigação participativa, ainda em andamento, amparada por autores que contribuíram para a análise das observações e perguntas levantadas durante o programa (FREITAS E PALANCH, 2015).

Desse modo, inicialmente, buscou-se correlacionar as teorias de desenvolvimento que guiaram esta revisão: o sociointeracionismo de Vigotsky e a psicanálise. Para além da esfera psicológica, contudo, julgou-se necessário entender o fazer pedagógico e sua relevância social, articulando estas teorias às elaborações de Freire e Arendt, autores que incorporaram aspectos político-pedagógicos para resgatar a importância do afeto no fazer social e político.

Por fim, buscou-se por experiências práticas relatadas sobre a afetividade e a criação de vínculos no Ensino à Distância (EAD) e no ERE, tendo em vista a similaridade dos recursos utilizados em ambos. Assim, este trabalho procurou responder: i) O afeto continua a ser necessário à prática docente em meio ao ERE?; e ii) Como é possível estabelecer vínculos afetivos nessa modalidade de ensino?.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O afeto possui dimensões subjetivas e sociais inerentes ao desenvolvimento humano. Partindo de sua dimensão subjetiva, nota-se que o afeto constitui o ser desde seu nascimento, como analisado por Souza (2011) ao traçar paralelos entre as teorias piagetiana (psicogenética)



e freudiana (psicanálise). O estado de desamparo estrutural do bebê ao nascer requer a construção de laços afetivos que se exprimem nas relações parentais, especialmente entre mãe e filho (FREUD, 1980).

Na escola, a relação professor-aluno é mediada por relações de transferência, sendo estas “reedições dos impulsos e fantasias despertadas e tornadas conscientes [...] que trazem como singularidade característica a substituição de uma pessoa anterior pela pessoa do médico” (FREUD, 1988, p. 98). Assim, muitas vezes, observam-se projeções das relações parentais dos alunos aos seus professores, mesmo que em ambiente diferente da clínica e do vínculo paciente-médico citado no trecho (RIBEIRO, 2014).

A mediação entre os conceitos científicos e espontâneos realizada pelo educador é, assim, um trabalho de criação e recriação, que busca despertar no aluno o desejo e a curiosidade pelo conteúdo. À luz da teoria psicanalítica, vê-se que a transferência coloca o docente em um local privilegiado para este trabalho criativo. Por isso, para o sociointeracionismo, a mediação simbólica no processo de ensino-aprendizagem é essencial (VIGOTSKY, 2007).

As relações transferenciais também colocam sobre o professor papel decisivo na autoimagem dos alunos. Chalita (2001) mostra que o diálogo, a atenção e a escuta podem alimentar positivamente a autoestima dos educandos, e que, como via de duas mãos, também pode desnutri-la. É importante ressaltar que essa responsabilidade do educador para com seus educandos não descarta a necessidade da disciplina em sala de aula. Freire (1996, p. 66) apresenta a necessidade da disciplina ao dizer que “o professor que se exime do cumprimento do seu dever de propor limites à liberdade do aluno, [...] transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência”.

A proposta dialógica defendida por Paulo Freire é indispensável para o desenvolvimento da alteridade, colaborando para a constituição do sujeito como ser social e político. Aqui, julgamos relevante retomar Arendt (2014) e seu conceito de *amor mundi*, explorado com enorme riqueza por Maia e Reinaldo (2019). Segundo os autores, Arendt propõe o termo ao evocá-lo como necessário ao convívio no espaço público e na *polis*, pois, “*Stricto sensu*, o amor ao mundo, em seu radicalismo, simboliza um sentimento de pertença, uma disposição a partilhar coisas e fatos mundanos, um “estar em casa”. Não apenas cuidar dele, mas sentir-se parte integrante e integrada do mundo [...]” (p. 70).

Se o afeto se mostra como parte indispensável da relação professor-aluno numa perspectiva progressista e emancipatória da educação, na modalidade de ERE ele permanece sendo basilar, tanto para a aquisição dos conceitos científicos, quanto para o exercício da cidadania. No entanto, se no ensino presencial o afeto pode ser demonstrado sutilmente e de



maneira difusa, a artificialidade do ensino remoto torna, como todas as outras tarefas do professor, a demonstração de afeto e o estabelecimento de vínculos muito mais dispendiosos. No PIBID, as limitações enfrentadas pelos alunos bolsistas, muitas vezes os preparam para as mesmas enfrentadas por seus professores supervisores e coordenadores. A sobrecarga de tarefas, a desvalorização das bolsas e salários e o meio estressante dificultam qualquer tipo de investimento em atenção individual para com cada aluno (MONTEIRO, 2016).

As salas de aula virtuais, repletas de esquemorfismos, tentam mimetizar o máximo possível o ensino presencial. Mesmo assim, em todas as aulas acompanhadas através do *Google Meet*, nenhum dos alunos abriu sua câmera voluntariamente. Os olhares, gestos e a escuta, importantes ferramentas de comunicação não-verbal para o professor, se perdem completamente. As poucas formas de escuta individual de alunos se resumem à mensagens em aplicativos e redes sociais que, normalmente, se limitam a dúvidas sobre burocracias escolares.

Mariano (2020) recorreu às metodologias ativas de ensino para solucionar estas dificuldades em meio à pandemia de Covid-19 e ao ERE. A docente fez o uso da ludificação, através de aplicativos como o *Kahoot* e o *MindMeister*, bem como utilizando-se de um jogo desenvolvido pelo Laboratório de Objetos de Aprendizagem da Universidade Federal de São Carlos. Além disso, optou por dinâmicas que colocaram os alunos em discussão para resolução de problemas e elaboração de propostas, como a sala de aula invertida, tornando-os ativos durante o processo.

Cruz e Santos (2015) também partem de uma abordagem interacionista para corroborar com a necessidade da mediação simbólica na EAD. Segundo os autores, para que a relação professor-aluno possa ser horizontal e autônoma, o circuito transferencial deve ser superado, de modo a possibilitar ao aluno o amadurecimento de suas opiniões e valorização de seu repertório, tornando o diálogo e a construção conjunta, horizontal e participativa do processo educacional carregado de amorosidade – aquela, necessária à vida na *polis* – e de alteridade.

Todavia, as possibilidades de construção de vínculos não se resumem às metodologias de ensino dos conteúdos científicos no ERE. Lima e Machado (2010), destacam a importância da adaptação da linguagem na comunicação com os alunos. O uso de variações linguísticas próprias dos meios digitais podem aproximar alunos de seus professores, sendo superada a valorização ou desvalorização simbólica quanto à coloquialidade ou erudição da fala.

O uso de redes e mídias sociais também se mostra como forma de aproximar e possibilitar a interação no ensino remoto. Monteiro (2016) observou que, nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem, as mensagens e feedbacks entre tutores e alunos se davam, majoritariamente, em diálogos privados. Para além desses ambientes, tutores relataram fazer o



uso de redes como o *Facebook*, mesmo sem pretensões estritamente pedagógicas. Alves e Araújo (2013) também perceberam maior atração dos alunos à utilização do *Facebook* por sua informalidade, propiciando espaços confortáveis de diálogo e descontração.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na literatura científica utilizada para realização deste trabalho, pode-se concluir que a afetividade é essencial ao processo de ensino-aprendizagem, este ocorrendo de maneira presencial ou remota. Novos horizontes, portanto, se abrem ao fazer pedagógico em meio ao ERE, enquanto outras práticas de ensino tradicionais se mostram como ultrapassadas.

As propostas analisadas na literatura acerca da EAD e do ERE foram observadas em sala de aula, como as metodologias ativas utilizadas por Mariano (2020), ou o uso do *Facebook* pelo professor supervisor do PIBID para aproximar seu contato com alunos (prática endossada pela equipe de profissionais da escola).

A reflexão amparada pelos referenciais considerados neste estudo, no entanto, apesar de se mostrar basilar, é, ainda, incipiente. Aos educadores e, especialmente, aqueles alunos de graduação que se dispuseram a enfrentar esta realidade nova, instaurada pela pandemia, em programas de iniciação à docência e de residência pedagógica, este trabalho propõe colaborar com elaborações iniciais, a serem discutidas com maior profundidade teórica, além de passarem por mais experiências práticas da docência.

Palavras-chave: Afetividade, Ensino Remoto Emergencial, Educação à Distância.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Thelma Panerai; ARAÚJO, Renata. O Moodle e o Facebook como espaços pedagógicos: percepções discentes acerca da utilização destes ambientes. **EM TEIA – Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana**, Recife, vol. 4, nº 2, 2013. p. 1 – 16.
- ARENDT, Hannah. A condição humana. 12. ed. Rio de Janeiro: **Forense Universitária**, 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.
- CHALITA, Gabriel. Educação: a solução está no afeto. 15ª ed. São Paulo: **Gente**, 2001.



CRUZ, Alexandre José; SANTOS, Alecio Borges dos. Uma abordagem interacionista da Educação a Distância: as possíveis relações e interações socioafetivas desenvolvidas na ead. **Educação À Distância**, Batatais, v. 5, n. 1, p. 65-80, 2015.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: **Paz e Terra**, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: **Paz e Terra**, 1987.

FREITAS, Adriano Vargas; PALANCH, Wagner Barbosa de Lima. Estado da Arte Como Metodologia de Trabalho Científico na Área de Educação Matemática: Possibilidades e Limitações. **Perspectivas da Educação Matemática**, v. 8, n. 18, 18 dez. 2015.

FREUD, Sigmund. (1980). Prefácio à “Juventude desorientada” de Aichhorn. In S. Freud, Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud (J. Salomão, trad., 434 Estilos clin., São Paulo, v. 19, n. 3, set./dez. 2014, 414-435. Vol. 19, pp. 341-343). Rio de Janeiro: **Imago**.

FREUD, Sigmund. (1988). Análise fragmentária de uma histeria. *Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*, VII. Rio de Janeiro: **Imago**.

LIMA, Catley Santos; MACHADO, Michelle Jordão. As letras falam: afetividade e escrita em cursos de Educação a Distância. **Anais Eletrônicos 3º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação**. Recife: UFPE, 2010.

MAIA, Antonio Glaudenir Brasil; REINALDO, Francisco Jameli Oliveira. AMOR MUNDI: uma resposta radical a uma desesperança política radical. **Problemata**, [S.L.], v. 10, n. 3, p. 59-72, nov. 2019. *Problemata: International Journal of Philosophy*. <http://dx.doi.org/10.7443/problemata.v10i3.49132>.

MARIANO, Maira. Consolidação de vínculos no ensino remoto: da prática para a reflexão. In: LAMIM-GUEDES, Valdir (org.). **A educação na Covid-19: a voz docente**. São Paulo: Editora na Raíz, 2020. Cap. 4. p. 54-65.

MONTEIRO, Alice Fogaça. **BYTES DE AFETO**: navegando pelas emoções da tutoria a distância. 2016. 90 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação Matemática e Tecnológica, Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

RIBEIRO, Márden de Pádua. Contribuição da psicanálise para a educação: a transferência na relação professor/aluno. **Psicol. educ.**, São Paulo, n. 39, p. 23-30, dez. 2014. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752014000200003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 11 set. 2021.

SOUZA, Maria Thereza Costa Coelho de. As relações entre afetividade e inteligência no desenvolvimento psicológico. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, [S.L.], v. 27, n. 2, p. 249-254, jun. 2011. *FapUNIFESP (SciELO)*. <http://dx.doi.org/10.1590/s0102-37722011000200005>.

VIGOTSKY, Lev Semionovitch. *A formação social da mente*. 7. ed. São Paulo: **Summus**, 2007.