

VI Colóquio sobre Questões Curriculares
II Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares
Currículo: pensar, inventar, diferir
Universidade Estadual do Rio de Janeiro
Rio de Janeiro, 2004

Maria de Lurdes Santos Gonçalves
Escola Secundária/3 Dr.^a Maria Cândida – Mira
mgoncalves@dte.ua.pt

O LUGAR DOS AFECTOS NO CURRÍCULO

A dimensão afectiva no desenvolvimento curricular é certamente um dado que ninguém contesta, considerado adquirido para a maioria dos docentes e que, talvez por isso mesmo, não se tem sabido cuidar devidamente e colocar ao serviço do processo de ensino-aprendizagem, integrando-a nele e valorizando-a. Tal como uma flor que precisa de continuamente ser regada em doses apropriadas para não morrer, nem de sede nem afogada, a dimensão afectiva no currículo precisa de ser cuidada. Para tal, é necessário, em primeiro lugar, tomar consciência da sua existência, conhecê-la nas suas particularidades de modo a saber cuidá-la.

Em termos latos pode afirmar-se que, em meio escolar, o *currículo* é o processo e o resultado de acções diversas que são experienciadas de maneira diferenciada por indivíduos diferentes. Ora, trabalhar o currículo em meio escolar é trabalhar em aprendizagens.

Relembrando as palavras de Ausubel (1978), ensinar e aprender não são processos coextensivos, ou seja, nem sempre o que se ensina se traduz em aprendizagens, o que lamentavelmente qualquer professor sabe por experiência própria. O ensino de um aspecto do conhecimento é apenas uma das condições que pode influenciar a sua aprendizagem.

Saliente-se que o conceito de aprendizagem se refere sempre a uma mudança relativamente estável e duradoura na pessoa com repercussões ao nível do seu comportamento e do seu conhecimento. Esta mudança está relacionada com o exercício e a experiência, podendo ocorrer de forma consciente ou inconsciente, num processo

individual ou interpessoal. Sintetizando, “por aprendizagem entenda-se uma construção pessoal, resultante de um processo experiencial, interior à pessoa e que se traduz numa modificação do comportamento relativamente estável” (Tavares e Alarcão, 1999: 86). Nesta definição são apontados os três pontos cruciais que se conjugam para que o resultado seja uma *aprendizagem significativa*, processual, individual, experiencial.

Considerando a dimensão afectiva como a base do desenvolvimento da acção humana, a construção de sentido em situação de aprendizagem não a pode escamotear. É, antes, de vital importância reconhecê-la e considerá-la como factor decisivo. De salientar o que Boud, Cohen e Walker referem:

“Emotions and feelings are key pointers to both possibilities for, and barriers to, learning. Acknowledging them can enable us to significantly redirect our attention toward matters which we have neglected. Denial of feelings is denial of learning” (1993: 15).

A dimensão afectiva, considerada simultaneamente subjacente e estruturante do processo de ensino-aprendizagem, é o pó que passa despercebido, mas que se afirma e impõe continuamente. É o pó que se vai acumulando, camada a camada, sem quase se dar conta. É o pó que, se não for limpo, ofusca o brilho dos objectos que cobre, desvalorizando-os, deformando-os. Mas também é o pó que conserva, que mantém a continuidade, que anota a marca do tempo (Gonçalves, 2002).

Quando o aluno entra na sala da aula traz as suas vivências (Legutke e Thomas, 1991) e as suas características pessoais. As vivências anteriores de cada pessoa e os factores pessoais que influenciam a interpretação da experiência constituem as âncoras da construção de sentido. As vivências anteriores informam acerca de parâmetros de organização do pensamento, onde cada nova experiência se vai encaixar, como salientam Novak e Gowin: “The construction of new knowledge begins with our observation of events or objects through the concepts we already possess” (1984: 4). Os factores pessoais têm a ver com a perspectiva do nosso olhar. Olhamos e entendemos as coisas de acordo com o nosso próprio sentir do momento, afirmam Boud, Cohen e Walker:

“Our personal history affects the way in which we experience and what we acknowledge as experience. We do not simply see a new situation afresh – what is before us – but in terms of how we relate to it, how it resonates with what past experience has made us” (1993: 9).

De facto, se se atentar em conclusões decorrentes da implementação de projectos de reflexão cognitiva, nomeadamente Programa Dianoia, Programa Promoção Cognitiva, (cit.

in Pinto, 1994) salienta-se a importância pedagógica de se atender ao facto de que os alunos têm as suas próprias motivações, experiências anteriores, personalidades e maneiras diferenciadas de compreender as situações e as tarefas a realizar. Estas variáveis têm uma importância crucial nas aprendizagens dos alunos (Pinto, 1994).

Sublinhando as palavras de Usher segundo as quais “experience is the site where the personal and the social intersect and intertwine and through which each gives a constantly changing meaning to the other” (1993: 174), a construção e desenvolvimento do eu advêm da “escrita da experiência”, ou melhor, da inscrição da experiência na nossa matriz, ou seja, através de uma aprendizagem significativa.

A aprendizagem significativa implica que o sujeito, o aprendente, esteja predisposto a integrar a nova experiência, a interpretá-la e a transformá-la em conhecimento novo. É neste espaço que a dimensão afectiva interfere decisivamente. Se afectivamente aquele conteúdo tocar a pessoa, mais fácil e naturalmente são activados os mecanismos cognitivos para trabalhar a informação e para que a aprendizagem significativa se efectue.

Considerar o aluno em todas as suas dimensões, tanto na sua individualidade, como na sua inserção em grupo, considerar as suas características pessoais e as suas características enquanto aprendente é falar do *eu-afectivo* (Gonçalves, 2002) do aluno. Entendendo afecto numa acepção que inclui os aspectos da emoção, do sentimento, da disposição ou da atitude que condicionam o comportamento (Arnold e Brown, 1999), o eu-afectivo integra a dimensão individual e social, ou seja, a construção do relacionamento aos níveis intra e interpessoal. Este conceito não separa o sujeito individual das suas funções sociais (Pourtois e Desmet, 1997), exercidas, neste caso, no âmbito da escola. É de salientar que, ao nível individual, é necessário distinguir duas áreas: o eu pessoa e eu aprendente. Arnold e Brown (1999) chamam a atenção para o facto de determinadas características da personalidade permanecerem intactas sem se misturarem com as características que cada aluno revela enquanto aprendente.

O conceito de eu-afectivo diz respeito à dimensão do aluno que, enformada pela sua matriz pessoal, pelas vivências anteriores e pelas características pessoais interage com a situação de sala de aula, condicionando ou facilitando uma atitude afectiva, positiva ou negativa, em relação à situação de aprendizagem (Gonçalves: 2002).

Considerando a interactividade como essência da actual mundivivência (Alarcão, 2001), o paradigma de educação emergente salienta a dimensão relacional que se estabelece na construção do processo de ensino-aprendizagem. A relação dentro do

triângulo ‘professor – aluno – currículo’ tem por base as emoções das pessoas envolvidas. É de salientar o contributo de autores como Goleman (1999, 2001) e Damásio (2000) para o reconhecimento da importância e do papel que a emoção tem no processo de construção do conhecimento.

A comunicação curricular subjaz a um modelo de aprendizagem que visa uma “mudança profunda”, exigindo “a reformulação de arraigados hábitos de pensamento, de sentimentos e de comportamento” (Goleman, 1999: 250). Ou seja, um modelo de aprendizagem que ultrapassa o aspecto cognitivo e o relaciona com o aspecto emocional, promovendo o crescimento holístico do aluno.

Então como olhar atentamente para a dimensão afectiva, este *pó mágico* (Gonçalves, 2002), acompanhante fiel e discreto que, por vezes, ajuda, outras vezes interfere e, outras vezes ainda bloqueia, como conhecê-lo de modo a poder trabalhá-lo, como descobrir as suas potencialidades e, assim, trazê-las para o processo de construção do currículo?

As conclusões decorrentes de estudo realizado em meio escolar (Gonçalves, 2002) apontam para um eixo em torno do qual giram procedimentos fundamentais que contribuem decisivamente para a inclusão da dimensão afectiva no processo de ensino-aprendizagem. Este eixo refere-se à criação de oportunidades reais de participação e decisão activas no processo de ensino-aprendizagem. Quanto aos procedimentos fundamentais, identificaram-se três, a saber: a selecção de conteúdos, a configuração das estratégias e a metodologia de avaliação.

Estes três procedimentos envolvem constelações de estratégias e actividades que adquirem uma dinâmica interna que, numa forma sistemática e contínua, solicitam o envolvimento activo, efectivo e afectivo dos alunos para a realização das aprendizagens. Em outras palavras, apela-se à manifestação e implicação do eu-afectivo no processo de aprendizagem, proporcionando, por isso, uma intervenção neste domínio.

Assumindo os conteúdos curriculares um carácter obrigatório, é no que diz respeito à sua organização e interligação que se pode intervir. Neste sentido, no estudo levado a cabo, optou-se por uma abordagem temática, cuja possibilidade de escolha de sub-temas para trabalhar as aprendizagens constituiu a oportunidade real de participação e decisão dos alunos. Esta metodologia permitiu integrar as experiências e interesses dos alunos nos conteúdos prescritos a nível nacional. Além disso, permitiu ainda contrariar a circunscrição do conhecimento à disciplina em causa (Alemão) possibilitando a integração de

conhecimentos provenientes de outras áreas curriculares. A orientação temática facilitou também o envolvimento dos alunos a nível de grupo, constituindo a aprendizagem um caminho sustentado pela colaboração e cooperação entre pares.

É ao nível do percurso de aprendizagem que se identifica o segundo procedimento fundamental: a configuração das estratégias. Optar por uma estratégia de trabalho na sala de aula pressupõe articular objectivos, actividades, materiais didácticos e recursos de espaços físicos. Olhar cada um destes constituintes na sua especificidade, mas também na função que desempenham no todo, é garantir uma intervenção ao nível do eu-afectivo. Sendo os objectivos a alcançar, aprendizagens que todos os alunos devem fazer, os caminhos podem ser diferentes para cada aluno. Assim, no estudo em causa, as actividades foram entendidas na sua dimensão instrumental e processual: instrumental, porque cada uma serviu para resolver um determinado problema, ou seja, promover uma determinada aprendizagem; processual, porque estavam interligadas numa sequência de construção de um caminho até a um ponto de chegada, o objectivo que se pretendia alcançar. Por conseguinte, a diversificação de actividades com graus de dificuldade diferentes possibilitou a cada aluno a concretização do percurso segundo as suas características.

É também necessário não descurar os recursos a utilizar. Os materiais seleccionados, também eles diversificados e com graus de dificuldade diferentes, garantem a adequação e diferenciação necessárias. Muito importante também é a adequação da disposição logística da sala de aula ao tipo de actividade a concretizar, o que, de acordo com os resultados deste estudo, não só permitiu um maior conforto, mas actuou, acima de tudo, como um reflexo concreto, ao nível do espaço físico, do que se pretendia no âmbito da interacção dentro da sala de aula. Desencadeou-se, deste modo, um estímulo psicológico para a consecução de determinada tarefa.

Configurar as estratégias é articular intenções e acções, teoria e prática; é redimensionar a actividade do professor e do aluno, pensando o trabalho numa forma holística enquanto actividade cognitiva, funcional, social e afectiva.

A integração do papel da avaliação como reguladora constante do processo de aprendizagem e a diversificação dos seus instrumentos e mecanismos constituem as características do terceiro procedimento identificado: a metodologia de avaliação.

Avaliar para regular é colocar a ênfase no carácter positivo e sistemático da avaliação, permitindo aos alunos mostrar o que sabem e são capazes de fazer, o que, no caso em análise, alimentou a motivação e constituiu força suficiente para enfrentar

dificuldades e dedicar mais tempo à aprendizagem. Sublinhar o carácter positivo da avaliação foi actuar também ao nível da redução da ansiedade inerente a situações formais de avaliação. O facto de se avaliar numa forma regular e sistemática, após cada tarefa, também contribuiu para o controle da ansiedade, uma vez que a avaliação passou a ser considerada como um elemento familiar e facilitador no e para o processo de ensino-aprendizagem.

No estudo em questão não foram colocados de lado os instrumentos tradicionais de avaliação porém, estes passaram a integrar um portfolio. A introdução deste novo instrumento adquiriu pertinência em três aspectos fundamentais. O primeiro refere-se à contextualização da avaliação, ou seja, a uma maior ligação da avaliação à situação em que se desenvolveu a aprendizagem. O segundo diz respeito à diversificação dos objectos de avaliação, sendo estes fruto das actividades do quotidiano da sala de aula. Por fim, e dada a natureza longitudinal dos portfolios, que registou as dificuldades e os progressos experimentados pelos alunos, evidenciou-se a possibilidade de uma verdadeira avaliação contínua.

O portfolio, enquanto instrumento agregador da diversidade de objectos de avaliação, permitiu desencadear mecanismos de auto-análise do desempenho. A reflexão dos alunos acerca do seu próprio trabalho, visando melhorar o seu desempenho, garantiu a sua participação no processo de avaliação global. Além disso, este instrumento permitiu ainda à professora desenvolver mecanismos de monitorização e intervenção no sentido de garantir que as aprendizagens fossem efectuadas.

A metodologia de avaliação com as características acima identificadas facilitou a intervenção ao nível do eu-afectivo do aluno uma vez que garantiu a sua participação activa no processo de avaliação e, acima de tudo, porque respeitou as capacidades e características do processo de aprendizagem de cada aluno.

A implementação destes procedimentos fundamentais que consubstanciam uma *gestão personalizada do currículo* (Gonçalves, 2002) criou o espaço necessário para que o eu-afectivo do aluno despertasse da letargia latente, possibilitando, assim, a sua emergência activa no processo de ensino-aprendizagem. A ênfase colocada na decisão e na reflexão constituíram os alicerces para o auto-conhecimento.

Definir critérios de escolha a nível individual é possibilitar uma ligação afectiva ao que se escolhe, logo, chamar o aluno a decidir é chamá-lo a reflectir, a assumir responsabilidade pela sua decisão, ligando-se afectivamente a ela. No estudo levado a

cabo, cada aluno interiorizou a sua tarefa, responsabilizando-se por ela. Foi ao nível desta interiorização, desta relação do eu-afectivo com as tarefas da aula, com os objectivos a que se propôs, que o aluno se pôde descobrir tanto enquanto aprendiz, como enquanto pessoa:

- enquanto aprendiz porque foi dando conta dos seus progressos e recuos, sendo capaz, no final, de ajuizar o modo como a aprendizagem decorreu e como ele se sentiu ao longo do processo e, ainda, de avaliar os resultados em relação às expectativas que criou;

- enquanto pessoa porque, ao decidir a sua escolha, recorreu à sua matriz pessoal na busca de critérios que lhe permitissem efectuar essa escolha. Além disso, a interiorização de cada tarefa conferiu-lhe a possibilidade de descobrir novas potencialidades, gostos e aptidões dentro de si, construindo e alargando a sua identidade e inscrevendo as aprendizagens na sua matriz pessoal da qual se socorria para o processo de decisão.

Como se tem vindo a sublinhar, a construção do conhecimento opera-se no seio de uma relação comunicacional entre professores e alunos que tem como objecto conteúdos curriculares específicos. Identificam-se aqui três variáveis: professores, alunos e conteúdos curriculares. É na interacção entre estas variáveis que se constrói, desenvolve e alimenta o processo de ensino-aprendizagem. Se entendermos relacionamento enquanto palavra-chave da dimensão afectiva no currículo é pertinente também atender às emoções dos professores. E, se, por um lado, se considera o aluno o eixo do processo de ensino aprendizagem, por outro, considera-se o professor a sua força impulsionadora.

Identificando as emoções com o coração do ensino, Hargreaves (2000) salienta quatro aspectos essenciais na relação que cada professor estabelece com os seus alunos: 1. ensinar é uma prática emocional; 2. ensinar e aprender envolvem uma compreensão emocional; 3. ensinar é uma forma de trabalho emocional; 4. as emoções dos professores são inseparáveis dos seus objectivos e da sua capacidade de os alcançar.

De acordo com os resultados do estudo em causa e, no que se refere à relação interpessoal professora/aluno e aluno/professora, a ajuda constituiu o aspecto que mais se destacou como contributo para uma gestão personalizada do currículo. Esta ajuda revestiu-se de diferentes matizes e assumiu cinco características essenciais. A primeira, a disponibilidade, refere-se à realidade física concreta de estar presente. Manifestou-se tanto na sala de aula como fora dela. Na sala de aula estava relacionada com o apoio individualizado ou em grupo para a resolução das tarefas. Fora da sala de aula dividiu-se em duas formas principais, uma em pequenas sessões de trabalho previamente acordadas,

outra através da monitorização personalizada dos trabalhos. Ser específico e propor soluções constituem as segunda e terceira características da ajuda. A importância de um *feedback* regular, contínuo, informativo e pormenorizado, de que constavam críticas construtivas e motivadoras, onde se apontavam caminhos e alternativas, foi crucial para manter o bom contacto com os alunos, a sua motivação para o processo de aprendizagem e o optimismo em relação ao futuro. O quarto aspecto a salientar está relacionado com a afectividade, ou seja, a capacidade de perceber as razões do aluno, de estar predisposta a ouvir e a entender, sem, no entanto, deixar de o ajudar a reconhecer na crítica uma informação valiosa e não um ataque pessoal, ajudando-o a aceitar a responsabilidade em vez de assumir uma atitude defensiva. O quinto aspecto refere-se ao trabalho colaborativo entre professora e aluno. O facto da professora tecer a crítica mas, ao mesmo tempo, oferecer ao aluno a oportunidade de trabalhar com ele, contribuiu para o aluno reconhecer a importância do trabalho da professora e valorizar a crítica efectuada, encarando-a numa forma positiva.

No que se refere à relação aluno/aluno, o aspecto que se destacou como contributo para a gestão personalizada do currículo diz respeito à valorização do trabalho colaborativo e cooperativo no grupo enquanto instrumento construtor de aprendizagens individuais e desenvolvimento do sentimento de pertença. Esta valorização é ambivalente, tendo desencadeado duas atitudes opostas: por um lado a assunção da responsabilidade individual para a construção e avaliação das aprendizagens do pequeno grupo e da turma; por outro lado, o apoio no pequeno grupo contribuiu para uma diluição da responsabilidade individual. Parecendo antitéticas, estas atitudes complementaram-se e garantiram o equilíbrio da responsabilidade individual. A primeira, porque favoreceu a valorização das diferentes aprendizagens construídas, permitindo um enriquecimento constante e originando um processo de interesse genuíno pela compreensão e pela comunicação entre os alunos. A segunda, porque possibilitou a cada aluno o controle e redução da ansiedade de modo a aventurar-se a arriscar uma participação activa nas actividades da aula, podendo partilhar tanto os custos quanto os ganhos desse risco entre o grupo.

Do exposto se depreende que fomentar a contribuição individual para o grupo e garantir o apoio do grupo para a prestação individual é apostar na relação interpessoal aluno/aluno e criar, deste modo, uma atmosfera propícia ao estabelecimento efectivo da comunicação em que se valoriza o que cada um faz, contribuindo, assim, para a emergência do eu-afectivo de cada aluno.

Fazer emergir os afectos no currículo e trazê-los para o seu processo de construção é apostar numa gestão personalizada do currículo.

Gerir pessoalmente o currículo é atender às características e interesses de cada aluno no decorrer do processo educativo. Neste âmbito, a acção dos docentes é fundamental para a gestão constante do equilíbrio entre os objectivos curriculares que se pretendem alcançar e o seu entrosamento com as características e interesses da pessoa do aluno, garantindo a sua auto-implicação no processo. Para tal, a gestão desse equilíbrio exerce-se no cenário de todo o processo de aprendizagem: a motivação do aluno. Esta carece de orientação, ora através de estímulos, ora através de desafios, assegurando sempre o necessário conforto, palavra de apreço ou chamada de atenção, de acordo com as situações. A auto-implicação do aluno é assegurada através da sua participação no processo de aprendizagem em todas as suas fases: decisão, desenvolvimento e avaliação. Assim, a gestão personalizada do currículo interfere nos afectos dos alunos na medida em que os chama a participar e a desempenhar um papel principal.

Portanto, o lugar dos afectos no currículo diz respeito ao poder de decisão em relação ao processo de gestão curricular. A reflexão ajuda os alunos a consciencializarem-se do processo no qual são simultaneamente decisores e actores. É a conjugação destes dois aspectos, de auto-implicação no processo e de reflexão sobre o mesmo, que possibilita a inscrição das aprendizagens na sua matriz pessoal, tornando-se, deste modo, significativas.

o que descobrimos não significa um decorar para um teste esquecendo tudo a partir do momento que saímos da sala, mas uma aprendizagem que fica e não voa

sinto-me confiante para aprender alemão, e faço-o porque aprendi a gostar

Estes comentários de alunos elaborados no decurso da investigação testemunham que colocar o *pó* inerte a circular e deixar que a *magia* se instale é trabalhar o currículo na acepção de Doll: “curriculum will be viewed not as a set, *a priori* course to be run, but as a passage of personal transformation” (1993: 4).

Lá, inscrito na dimensão relacional da comunicação curricular encontra-se o lugar dos afectos no currículo.

Lá, encontram-se todas as possibilidades de construção de aprendizagem significativa.

Lá, há lugar para todos os alunos.

Referências Bibliográficas

Alarcão, I. (2001). Novas Tendências nos Paradigmas de Investigação em Educação. in *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. Alarcão, I. (org.) São Paulo: Artmed Editora Ltda. (135-144).

Arnold, J.; Brown, D. (1999). A map of the terrain. in Arnold, J. (ed.) *Affect and Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press. (1-24).

Ausubel, D.; Novak, J.; Hanesian, H. (eds.) (1978). *Educational Psychology – A Cognitive View*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Boud, D.; Cohen, R.; Walker, D. (eds) (1993). *Using Experience for Learning*. Cambridge: Open University Press.

Damásio, A. (2000). *O Erro de Descartes*, Lisboa: Publicações Europa America.

Doll, W. E. (1993). *A Post-Modern Perspective on Curriculum*. New York: Teachers College Press.

Goleman, D. (1999). *Trabalhar com Inteligência Emocional*. Lisboa: Temas e Debates.

Goleman, D. (2001). *Inteligência Emocional*. Lisboa: Temas e Debates.

Gonçalves, M. L. (2002) *Para uma aprendizagem significativa: a gestão personalizada do currículo ou a gestão do eu-afectivo*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro. (Documento policopiado não publicado).

Hargreaves, A. (2000). Mixed Emotions: teacher's perceptions of their interactions with students. in *Teaching and Teacher Education*. vol. 16. (811-826).

Legutke, M.; Thomas H. (1991). *Process and Experience in the Language Classroom*. New York: Longman.

Novak, J.; Gowin, D. (1984). *Learning how to learn*. Cambridge: Cambridge University Press.

Pinto, P. R. (1994). Aprender a ler para ensinar. in *Inovação*. vol. 7. (173-185).

Pourtois, J. P.; Desmet, H. (1997). *A Educação Pós-Moderna*. col. Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget.

Tavares, J.; Alarcão, I. (1999). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Coimbra: Livaria Almedina. (1ª ed. 1985).

Usher, R. (1993). Experiential Learning or Learning from Experience: Does it make a difference? in Boud, D.; Cohen, R.; Walker, D. (eds.) *Using Experience for Learning*. Cambridge: SRHE e Open University Press. (169-180).