

Afetividade, ensino e esporte: um ensaio teórico

ARTIGO

Arthur William Santos Pinheiroⁱ

Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil

Lucas Leonardoⁱⁱ

Universidade Federal do Amazonas, Manaus, AM, Brasil

Alcides José Scagliaⁱⁱⁱ

Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil

1

Resumo

A afetividade pode ser evidenciada em diversas situações da prática esportiva, inclusive nas de ensino. Com base neste pressuposto, podemos dizer que, mediado pela afetividade, o processo de ensino-aprendizagem dos esportes passa pelas relações que existem entre os sujeitos, o professor/treinador, o aluno/atleta e o objeto, o esporte. A qualidade dessas relações pode dizer se os processos de ensino, formação e aprendizagem nos esportes estão no caminho e na direção corretos para o desenvolvimento integral do ser humano. Este ensaio teve por objetivo discutir o papel da afetividade na prática docente e na aprendizagem dos esportes. Foi realizada uma discussão sobre a afetividade e sua influência no processo de ensino-aprendizagem na área esportiva. Por fim, este ensaio pontua as implicações e consequências concernentes à relação entre o fator afetividade e a qualidade da mediação pedagógica na aproximação ou no afastamento do aluno/atleta em relação ao esporte.

Palavras-chave: Afetividade. Ensino-aprendizagem. Esportes.

Affection, teaching, and sports: a theoretical essay

Abstract

Affection can be evidenced in various situations within sports practice, including those related to teaching. Based on this premise, we can say that, mediated by affection, the teaching-learning process in sports revolves around the relationships that exist between the subjects: the teacher/coach, the student/athlete, and the object: the sport. The quality of these relationships can determine whether the teaching, training, and learning processes in sports are on the right path and in the correct direction for the holistic development of the human being. This essay aimed to discuss the role of affection in teaching practice and sports learning. A discussion on affection and its influence on the teaching-learning process in the sports domain was conducted. Finally, this essay highlights the implications and consequences concerning the relationship between the affection factor and the quality of pedagogical mediation in either bringing the student/athlete closer to or distancing them from the sport.

Keywords: Affection. Teaching-learning. Sports.

1 Introdução

2

É praticamente um consenso entre os teóricos de diversas áreas que a afetividade é um dos fatores importantes e que exerce impacto na aprendizagem (Piaget, 1962; Wallon, 2007; Leite, 2011; 2018; Almeida e Mahoney 2007). Por esta razão, este fator tem sido tema de estudos nos mais variados campos do saber. Grande parte dos teóricos, como Piaget (1962), reconhecem que sem os afetos não haveria interesse ou consolidação da aprendizagem. No campo dos esportes, isto não é diferente, uma vez que ele envolve atividades complexas e, muitas vezes, desafiadoras, as quais exigem equilíbrio afetivo e controle emocional.

Para a discussão desse tema, em primeiro lugar, é necessário definir o conceito de afetividade. Assim, podemos dizer que a afetividade é a capacidade de afetar e ser afetado, estando ligada às sensações de prazer e desprazer (Ferreira, 1999). Ela tem três fases distintas: as emoções, os sentimentos e a paixão. As emoções são mais superficiais e reativas; os sentimentos são um pouco mais profundos e têm um caráter representacional; enquanto a paixão é a mais profunda de todas e tem uma função de autocontrole das emoções (Mahoney e Almeida, 2005).

Outro ponto importante no processo de ensino-aprendizagem, não apenas nos esportes, é a questão das relações que se estabelecem entre os sujeitos e os saberes (Leite, 2018). Tais relações podem ser observadas através lentes da Didática, da Pedagogia e da Psicologia da Educação, que tentam compreender como o professor se relaciona com o aluno e com o saber, e como o aluno se relaciona com o professor e com o saber.

Considerando o que foi exposto, este ensaio tem como objetivo discutir o papel da afetividade na prática docente e na aprendizagem dos esportes. Para tanto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica compilando os principais autores que abordam a relação entre a afetividade e sua influência no processo de ensino-aprendizagem na área esportiva.

Em termos de organização do trabalho, após a introdução, a pesquisa segue com a discussão que envolve professor-saber-aluno, a afetividade e suas características, a afetividade e o esporte, a afetividade na prática docente, as considerações finais e, por fim, as referências bibliográficas.

2 Professor-saber-aluno

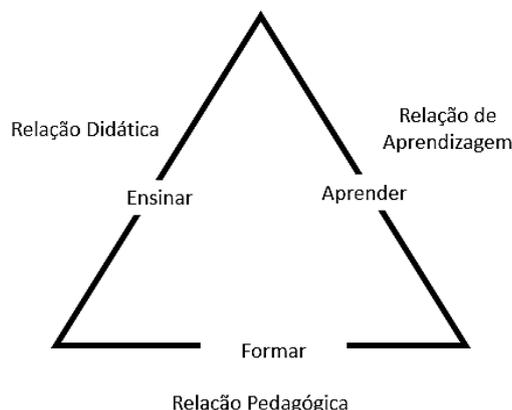
3

A relação professor-saber-aluno é a relação que envolve dois sujeitos, o professor e o aluno, e um objeto, o saber (Oliveira, 2014). Houssaye (2014) chama este saber de conhecimento, referindo-se aos conteúdos, às disciplinas, aos programas etc. Assim, partindo do pressuposto de que toda ação pedagógica tem como elementos fundamentais o saber, o professor e o aluno, podemos pensar que os elementos da Didática são: (1) conteúdos – ligados ao saber; (2) ação de ensinar – ligada ao professor; (3) ação de aprender – ligada ao aluno.

Desta forma, vemos a importância de o professor ter bons critérios para a seleção e a organização dos conteúdos e de saber optar por metodologias adequadas que facilitem o trabalho em busca de alcançar os objetivos propostos. Ressaltamos ainda que a participação ativa do aluno é vista como um fator essencial para o aprendizado (Libâneo, 2013).

Para abordarmos a relação professor-saber-aluno de uma forma didática, utilizaremos como base o modelo do Triângulo Pedagógico, desenvolvido por Houssaye (1988; 2014), pedagogo e professor de ciências da educação. De acordo com Houssaye (2014), esta figura representa visualmente o funcionamento da situação pedagógica ou situação de educação. O Triângulo Pedagógico está apresentado na Figura 1.

Figura 1: Triângulo Pedagógico



Fonte: adaptado de Jean Houssaye (2014, p. 11).

O Triângulo Pedagógico nos oferece a possibilidade de entendermos o ato pedagógico como um esquema que apresenta as relações entre três componentes, professor-saber-aluno, constituído em cada lado pelos processos de ensinar, formar e aprender (Franco, 2014). Os lados do Triângulo Pedagógico representam as relações entre o professor, o saber e o aluno, descritas da seguinte forma: a relação professor-saber é denominada de Relação Didática; a relação professor-aluno é denominada de Relação Pedagógica; e, por fim, a relação aluno-saber é denominada de Relação de Aprendizagem.

Na teoria do Triângulo Pedagógico, Houssaye (2014) utiliza uma analogia com um jogo de cartas para descrevê-la, introduzindo a definição da situação “morto ou tolo”. Tal situação ocorre quando se dá mais importância para um dos lados do triângulo, deixando de lado um dos sujeitos ou o objeto. Por exemplo, se a relação didática tem maior destaque na situação pedagógica, isto é um sinal de que o aluno assume o lugar de “morto ou tolo”. Situação semelhante pode acontecer com os outros lados do triângulo também; isto é, se a relação pedagógica tem maior destaque, o conteúdo assume o lugar de “morto ou tolo”; e, por fim, se a relação de aprendizagem tem maior destaque, o professor é quem assume o lugar de “morto ou tolo”.

Em outras palavras, se o professor foca apenas em ensinar o conteúdo, conseqüentemente, não dará a devida atenção ao aluno; é como se o aluno não fosse convidado a participar do processo. Similarmente, se o professor enfatiza somente as questões do aluno, o conteúdo é deixado à margem do ato pedagógico, como se estar junto com o aluno bastasse para justificar o fato de eles estarem em sala de aula. Outro ponto refere-se ao fato de que, se o aluno coloca o seu foco na relação com o professor, o conteúdo é deixado de lado, bem como tudo aquilo que envolve a sua aprendizagem, colocando suas preocupações na amizade com o professor. Por último, se o aluno foca apenas no conteúdo, deixa de aproveitar, entre outras coisas, o potencial humano do professor e o seu propósito; é possível notar, neste tipo de situação, o autodidatismo (Houssaye, 2014).

De acordo com Houssaye (2014), três pontos podem explicar essas situações. O primeiro é que, na relação professor-saber, dependendo do nível de conhecimento e da entrega do professor ao conteúdo, os alunos passam a venerá-lo sem manter uma distância crítica. O segundo ponto é que, na relação professor-aluno, tanto o professor quanto o aluno podem fascinar-se um pelo outro, em uma relação de amor e amizade, a ponto de se tornarem seguidores um do outro. Finalmente, o terceiro e último ponto é que, na relação aluno-saber, o professor passa a ser somente um instrumento, alguém cujo conhecimento não é aproveitado, e o aluno utiliza o professor como um documentalista.

Neste mesmo sentido, o autor sugere que haja um equilíbrio entre os processos para que um dos elementos não fique como o “morto” por muito tempo. O autor propõe aos professores e alunos que, se o professor pretende ensinar – ser o elo entre o conteúdo e o aluno, ele também deve se esforçar para formar, fazendo perguntas aos alunos, ou seja, se relacionando com eles. Da mesma forma, se o professor pretende formar – passar valores e princípios pelo exemplo, ele também deve ensinar, apresentando o conteúdo aos alunos. Por fim, se o aluno pretende aprender – abstrair o conteúdo, deve experimentar perguntar para ter uma relação com o professor (Houssaye, 2014).

Philippe Meirieu (2006) afirma, em um dos capítulos de *Cartas a um jovem professor*, que não temos de escolher entre o amor ao aluno ou o amor aos saberes. A

questão é que não precisamos nos concentrar apenas no aluno e tampouco nos saberes (Meirieu, 2006, p. 19), o que nos conduz à noção de equilíbrio. O autor acrescenta que “[...] em todos os casos, o professor deve possibilitar a cada aluno confrontar-se com um saber que o ultrapassa e, ao mesmo tempo, fornece-lhe a ajuda necessária para se aproximar dele [...]”. Pode-se notar que nesta perspectiva pode ser observado a noção de aproximação e de afastamento, a qual foi também desenvolvida por Leite (2011; 2018), dado que Meirieu (2006) aborda sobre aproximar o aluno do saber.

Ainda a este respeito, outro autor importante, Charlot (2000), na obra “Relação com o saber”, traz a ideia de que “[...] o professor instrui e educa, mas é também, agente de uma instituição, representante de uma disciplina de ensino, indivíduo singular mais ou menos simpático”. As relações que um aluno mantém com esse professor são sobredeterminadas: são relações com seu saber, com seu profissionalismo, com seu estatuto institucional, com sua pessoa. “[...] A questão é importante: o aluno pode atribuir outros sentidos a uma relação definida, em princípio, como relação com o saber (o professor também, aliás)” (Charlot, 2000, p. 67).

3 A afetividade, o que é?

A palavra afetividade é uma derivação da palavra afeto, que tem origem do Latim *affectio*. Segundo Gonçalves (2011), o termo afeto quer dizer: “relação, disposição, estado temporário, amor, atração”. Em uma definição mais detalhada, Ferreira (1999, p. 62) sustenta que afetividade deve ser entendida como

[q]ualidade ou caráter de afetivo e conjunto de fenômenos psíquicos, que se manifestam sob a forma de emoções, sentimentos e paixões, acompanhados sempre da impressão de dor ou prazer, de satisfação ou insatisfação, de agrado ou desagrado, de alegria ou tristeza.

O termo afetividade, para Piaget (2005, p. 18), “está relacionado aos sentimentos propriamente ditos e em particular as emoções; e as diversas tendências, inclusive as ‘tendências superiores’ e em particular a vontade”. Para o referido autor, a afetividade desempenha uma função importante na aprendizagem, visto que é incontestável que o

afeto desempenha um papel essencial no funcionamento da inteligência. Sem afeto não haveria interesse, nem necessidade, nem motivação; e conseqüentemente, perguntas ou problemas nunca seriam colocados e não haveria inteligência. A afetividade é uma condição necessária na constituição da inteligência (Piaget, 1962, p. 32).

Para exemplificar essa função da afetividade, Piaget recorre a uma analogia, comparando-a a uma fonte de energia, semelhante à gasolina, que alimenta o motor de uma máquina. Ele argumenta que, embora a afetividade seja capaz de impulsionar a aprendizagem, não altera sua estrutura (Piaget, 2005). Desta forma, ela fornece combustível para o desenvolvimento de novas habilidades.

Vygotsky não elaborou uma definição para os termos que se relacionam com o domínio afetivo (Tassoni e Leite, 2011), talvez por sua obra ser inacabada devido à sua morte precoce, aos 37 anos. Porém, ao comentar a teoria desse autor, Leite (2018, p. 33) diz que “os afetos são frutos de processos socialmente construídos a partir da herança biológica, inicialmente presente no indivíduo”.

Wallon (2007), pesquisador com destaque por seus estudos relacionados à evolução psicológica da criança e também o primeiro a propor uma teoria sobre a afetividade, explica que as emoções, como o medo (a primeira emoção claramente distinta na criança), estão associadas a mudanças nos tônus viscerais e musculares, o que, por sua vez, afeta a função postural. Para Wallon (2007, p. 148), “[s]ejam quais forem as suas etapas na história da espécie, elas dependem de automatismos específicos que emergem no comportamento dos indivíduos com um efeito de maturação funcional”.

Outro ponto interessante dessas teorias – que La Taille, Oliveira e Dantas (1992) chamam de teorias psicogenéticas – é o significado de afetividade desenvolvido por Wallon. Em sua obra de 2007, Wallon afirmava que a afetividade é um campo funcional que contém as emoções, os sentimentos e as paixões. Mahoney e Almeida (2005), ao comentarem as teorias de Wallon, ressaltam os seguintes pontos sobre a afetividade:

- Refere-se à capacidade, à disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo externo/interno por sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis;
- Ser afetado é reagir com atividades internas/externas que a situação desperta;

- A teoria aponta três momentos marcantes, sucessivos na evolução da afetividade: emoção, sentimento e paixão;
- Os três resultam de fatores orgânicos e sociais, e correspondem a configurações diferentes;
- Na emoção, há o predomínio da ativação fisiológica, no sentimento, da ativação representacional, na paixão, da ativação do autocontrole (Mahoney e Almeida, 2005, p. 19-20).

A partir do conceito de Wallon, podemos compreender que afetividade não se refere apenas a ser afetuoso, carinhoso ou amoroso, como muitos acreditam (Soligo, 2018). É um conceito bem mais complexo, que se relaciona com as sensações, as reações, os comportamentos e as expressões que se referem às mais diversas emoções e a diferentes paixões e sentimentos, como raiva, alegria, medo, ciúme, prazer ou desprazer, interesse ou desprezo, motivação etc. (Mahoney e Almeida, 2005).

Fazendo um resumo geral sobre as teorias de Piaget, Vygotsky e Wallon, a respeito da afetividade, Costa e Souza (2012) expressam a seguinte apreciação:

Piaget, Vygotsky e Wallon, ao implementarem investigações acerca do desenvolvimento psicológico humano acabam por identificar na afetividade o seu caráter social, amplamente dinâmico e construtor da personalidade humana, além de estabelecer o elo de ligação entre o indivíduo e a busca do saber (por meio das interações sociais), tendendo os três autores, para o postulado de que, embora considerada sob diversas matrizes, à afetividade cabe a função desencadeadora do agir e do pensar humano, isto é, para a efetivação do desenvolvimento sócio cognitivo (Costa e Souza, 2012, p. 12).

Para Freire (1997, p. 170), autor da área da Educação Física, “a afetividade é o território dos sentimentos, das paixões, das emoções, por onde transitam medo, sofrimento, interesse, alegria”.

3.1 Emoção, sentimento e paixão

Segundo Wallon (2007, p. 148), “[as] emoções consistem essencialmente em sistemas de atitudes que correspondem, cada uma, a uma determinada espécie de

situação”. Para o autor, as emoções são menos intensas e têm uma duração mais curta, o que significa que são mais reativas.

De acordo com Mahoney e Almeida (2005, p. 20), a emoção é “[...] a exteriorização da afetividade, ou seja, é a sua expressão corporal, motora. Tem um poder plástico, expressivo e contagioso; é o primeiro recurso de ligação entre o orgânico e o social: estabelece laços com o mundo humano e através dele com o mundo físico[...]”.

A isto, Wallon acrescenta que a emoção está diretamente ligada ao tônus (Wallon, 2007). Portanto, podemos afirmar que a emoção – que para Wallon é um sistema de atitudes – é visivelmente percebida e corpórea, pelo fato de se manifestar no corpo (Mendes, 2017). Pode ser notada quando uma pessoa com raiva fica com as mãos trêmulas, apresenta sudorese ou chora.

Para estes autores, os sentimentos são de maior duração que as emoções e têm um caráter representacional da afetividade (Mahoney e Almeida, 2005). Segundo Mendes (2017, p. 58), “o sentimento é a representação da emoção, pois Wallon refere-se às representações para traduzir as emoções que podem ser elaboradas variavelmente pelo indivíduo, pois este utiliza a linguagem, os gestos, a arte, ou a literatura para interagir”. A autora ainda afirma que “[essa] representação é elaborada mentalmente e pode ou não se tornar conhecida, o que não é o caso da emoção”.

Por fim, tratemos da paixão, que é mais duradoura que os sentimentos e as emoções. Por ser mais duradoura, a paixão revela o aparecimento do autocontrole e, por isso, há uma tentativa de abafamento das emoções (Mahoney e Almeida, 2005). A paixão, como nos mostra Wallon, só se manifesta após os três anos de idade (Mendes, 2017; Wallon, 2007).

4 Afetividade e esporte

No esporte, as emoções são observadas desde sua gênese até os dias atuais, pois o esporte as carrega na sua essência como um dos elementos que faz parte desse fenômeno (Barbosa, 2003). Esses sentimentos podem se manifestar no contexto esportivo, por exemplo, quando uma criança experimenta situações que provocam medo,

raiva, alegria, entre outros. Não é incomum que ocorram situações de choro e angústia entre alunos/atletas durante uma aula/treino (Guiramand, 2014).

Os sentimentos no esporte podem ser expressos quando o indivíduo, ou o grupo, consegue realizar as tarefas motoras exigidas da modalidade ou alcança os objetivos do jogo, o que lhes causa o sentimento de autorrealização. Isso foi observado no artigo de revisão de Bernardes, Yamaji e Guedes (2015), segundo o qual a competência técnica foi o fator mais apontado como motivo para a prática de esporte em idades jovens.

A paixão pode ser demonstrada em várias situações no contexto esportivo, como exemplificado a seguir: um jovem ou adulto envolvido na prática de um esporte, aspirando a uma carreira de sucesso, enfrenta lesões, cobranças, pressões, frustrações, decepções, entre outros desafios, por gostar muito do esporte, pode ser que ele não desista, mesmo que tenha que suprimir muitas emoções e sentimentos. Caruzzo *et al.* (2020) caracterizam situações parecidas com a que descrevemos acima como sendo uma paixão obsessiva, em que se evidenciam associações com conflitos intrapessoais, sentimentos negativos, baixa satisfação, perfeccionismo, estresse, medo de falhar etc.

A associação da paixão com a motivação tem sido muito investigada, principalmente na área da Psicologia do Esporte, os estudos mostram que ambos os termos são, de fato, uma inclinação que move os indivíduos a despenderem energia em busca de se manterem em uma atividade por um tempo duradouro (Bezerra *et al.*, 2018; Peixoto *et al.*, 2018).

Podemos observar, com base nos exemplos apresentados, que o professor desempenha um papel significativo em questões emocionais, como expressões de tristeza e ansiedade, a busca pela realização pessoal e o desenvolvimento do autocontrole para lidar com as emoções. Portanto, ele é responsável por essas situações e deve estar preparado para enfrentá-las. A este respeito, Freire (1997, p. 171) ressalta que “[...] uma relação educativa pressupõe o conhecimento de sentimentos próprios e alheios”.

Se a relação do professor/treinador com o aluno/atleta for ruim, ela pode gerar um enorme afastamento do aluno com o objeto de conhecimento, o que pode ocasionar um abandono precoce do esporte. Por outro lado, se a relação for boa, ela pode gerar um

engajamento nesta atividade. Deste modo, a qualidade da relação professor/treinador-aluno/atleta é um dos principais fatores para o despertar de uma paixão ou para se criar uma aversão ao esporte (Guiramand, 2014).

Pesquisadores que se dedicaram a estudar o abandono precoce de adolescentes e jovens no esporte, como Bara Filho e Garcia (2008), revelam a multiplicidade de motivos, com distintas origens, indicados por ex-atletas para explicar a ocorrência deste fenômeno. Dentre os principais, estão problemas com o treinador (13,6%) e desmotivação (11,1%), que, somados, representam quase $\frac{1}{4}$ (um quarto) do geral (24,7%). Estes resultados são de extrema importância para nosso trabalho, pois demonstram o quanto fatores relacionados à afetividade e à mediação pedagógica influenciam no abandono do esporte – que consideramos ser o afastamento extremo do aluno/atleta em relação ao objeto de conhecimento.

Considerando esse assunto, Becker (2000) ressalta que no início das práticas esportivas, onde há a maior possibilidade de aprendizagem, a motivação serve de base para as vivências. Desta forma, deve-se levar em conta os aspectos afetivos na interação do treinador com o atleta e vice-versa. Neste sentido, o esforço do aluno-atleta precisa ser observado e valorizado em contraposição à supervalorização dos resultados nas competições. Além disso, Becker (2000) afirma que problemas mal resolvidos na relação professor-aluno são considerados como motivos acentuados para o abandono precoce no esporte.

A discussão sobre o abandono precoce nos esportes é o debate sobre o fracasso do investimento (não só financeiro) feito para que as crianças, os adolescentes e os jovens estejam sempre participando desse fenômeno sociocultural que é múltiplo em significados (Galatti *et al.*, 2018), atende a diversos interesses da sociedade e proporciona benefícios para a pessoa, como a socialização, a saúde etc. (Vianna e Lovisolo, 2011).

5 Afetividade na prática docente

A afetividade tem um papel importante no desenvolvimento humano (Piaget, 1962; Piaget, 2005; Vygotsky, 1998; Wallon, 2007; Leite, 2011; Leite, 2018; Mahoney e Almeida,

2005; Almeida e Mahoney, 2007) e, por esta razão, é preciso questionar: será que podemos desconsiderá-la no processo de ensino? Inúmeros teóricos, pensadores e estudiosos da educação são unânimes em defender que a afetividade precisa ser entendida como ferramenta metodológica de ensino e não apenas como mais um modismo (Silva, 2012).

Nos últimos vinte anos, tem aumentado o interesse acadêmico em relação à importância da afetividade no ensino. Embora as emoções e os afetos sempre tenham sido discutidos nas teorias psicológicas, eles eram considerados mais como tópicos teóricos do que como objetos de investigação científica (Leite, 2012).

Saud (2007, p. 26) traz algumas indagações a respeito dessa questão no processo de ensino:

[O]s professores têm considerado as necessidades de ordem afetiva dos alunos ao planejar as atividades [...]? Como conhecer essas necessidades? À luz somente das teorias do desenvolvimento? [...] Conhecer os sentimentos dos alunos e alunas, buscando refletir sobre a importância da afetividade no processo de ensino-aprendizagem, não seria um caminho propício para o aperfeiçoamento e o enriquecimento do trabalho pedagógico? (Saud, 2007, p. 26).

A melhor compreensão da afetividade na prática docente requer a visualização tanto do processo quanto das relações: relações entre os sujeitos (professor e aluno), que Marchand (1985) chama de “Par Educativo”, e entre os sujeitos e o objeto de conhecimento (conteúdo, disciplina etc.), conforme as ideias de Leite (2011; 2012; 2018) e do grupo do Afeto. Para estes autores, a afetividade é fundamental na dinâmica destas relações, pois é a partir das emoções, dos sentimentos e das paixões que o professor e o aluno se interessam (ou se motivam) em ensinar, em aprender e, conseqüentemente, organizam seus recursos frente ao objeto de conhecimento, mobilizando-se cada qual à sua maneira (Leite, 2018).

Sobre a relação entre o professor e o aluno, Marchand (1985) apresenta os tipos de “Pares Educativos”, sendo eles, os casos Amorfo, caracterizados pelo egoísmo do professor e pela indiferença da criança; os casos de Tensão, caracterizados pelo imperialismo do professor; os casos de Harmonia, caracterizados pela troca e pela

renúncia; e, por último, o “Par Educativo Ideal”, caracterizado pela preocupação com os aspectos afetivos.

Todos estes tipos de pares educativos foram analisados a partir de entrevistas com professores e alunos, e tiveram como objetivo compreender as questões afetivas nessas relações. Cabe destacar que a pesquisa de Marchand foi realizada num período pós-guerra, situação que fez com que o jovem daquela época perdesse a fé no adulto e se opusesse ao seu educador mais vigorosamente do que o faria em circunstâncias menos perturbadoras (Marchand, 1985).

Outro ponto de destaque que merece atenção é a relação entre o sujeito e o objeto, onde tanto nas interações entre os sujeitos quanto nas interações entre os sujeitos e o objeto de conhecimento, percebe-se uma natureza afetiva envolvendo o professor, o aluno e o objeto de estudo, estando todos intimamente interligados em situações educacionais (Leite, 2011; 2012; 2018).

Neste contexto, a partir destas relações, o professor desempenha um papel importante para a aprendizagem e para o desenvolvimento do aluno. Ao ampliar esta concepção, em se tratando de esportes e suas trajetórias, surge a seguinte questão: como essas relações realmente funcionam?

Hernández-Hernández (2020, p. 77) afirma que, “a relação pedagógica centra-se nos encontros entre os sujeitos com o seu autoconhecimento, os outros e o mundo”. Dessa maneira, o professor de esportes seria um mediador? De modo geral, a respeito desta mediação, autores da área da Educação compreendem que as relações entre ensino e aprendizagem são ocasionadas pela mediação do professor e sua relação com o outro, logo, é possível identificar as condições afetivas favoráveis que promovem a construção do sujeito e do conhecimento (Freire, 1996; Leite, 2011; 2018).

O papel do professor, portanto, é caracterizado pela intermediação entre o conhecimento e o aluno (Libâneo, 2013). Conforme discutido por Leite (2011; 2018), o processo em que o professor é o mediador entre o objeto de conhecimento e o aluno é identificada como “mediação pedagógica”. Essa abordagem enfatiza o papel ativo do

professor na construção do entendimento do aluno, auxiliando na assimilação e na aplicação do conhecimento.

De acordo com Soligo (2018, p. 15), a mediação pedagógica é

[...] o modo como o/a professor/a assume sua tarefa de trilhar com seu/sua aluno/a os caminhos de apropriação do conhecimento, as decisões que toma, os valores que carrega, a maneira como se posiciona, como se compromete com o processo e com a busca de uma educação qualificada e relevante.

14

Ou seja, a maneira como o professor realiza sua ação didática revela a relação afetiva que ele tem com o objeto de conhecimento. Essa relação tem impacto direto nas experiências do aluno, podendo gerar marcas afetivas positivas ou negativas que, conseqüentemente, podem ocasionar uma aproximação ou um afastamento entre o aluno e o objeto de conhecimento, facilitando ou dificultando a aprendizagem (Leite, 2018).

Sobre essa temática, Tassoni, Silva e Forner (2018) ressaltam a relevância da afetividade e da mediação do professor na sua prática docente, abrangendo tanto as ações docentes quanto a forma de influenciar os alunos. As autoras comentam que é fundamental o papel do professor e seu planejamento, refletindo não apenas sobre o que ensinar, mas também como e para que ensinar. Tassoni, Silva e Forner (2018) acrescentam que os alunos estão a todo momento interpretando as reações do professor.

Acerca das cinco decisões pedagógicas, a autora ressalta que os pontos importantes a se pensar são: 1. para onde ir - ligado aos objetivos; 2. de onde partir – a) usar o aluno como referência, b) partir do conhecimento prévio do aluno; 3. como caminhar - refere-se à organização dos conteúdos; 4. como ensinar - escolha dos procedimentos; 5. como avaliar - forma de avaliação (Tassoni, Silva e Forner, 2018).

A afetividade está presente nas decisões vividas pelos professores, dado que são constituídas por emoções que influenciam diretamente em suas decisões. Ressalta-se que as decisões e escolhas humanas não são exclusivamente guiadas pela razão, mas também, de forma significativa, pelos sentimentos e emoções. Por conseguinte, as emoções e os sentimentos que se transformam em decisões pedagógicas podem ser expressos pela postura do professor (Tassoni, Silva e Forner, 2018), no delineamento dos

objetivos, nas atividades de ensino, na escolha dos materiais didáticos a serem utilizados nas aulas, no tipo de avaliação e na maneira como o professor se relaciona com os alunos.

No ensino do esporte, existe uma ação/decisão pedagógica incrível que ocorre quando a bola é apresentada aos alunos ou quando um jogo é proposto. A seleção de um material ou de um procedimento tem enorme impacto na vida dos alunos, pois para eles, a bola é percebida como um objeto mágico e o jogo como uma experiência de outro mundo. É nítido o prazer deles ao visualizarem e entrarem em contato com a bola e, da mesma forma, quando estão imersos em um jogo; quando passam a bola é quase um gesto de amor. Assim, com base nessa experiência, podemos inferir que, quando o prazer está presente na atividade, há grande chance de ocorrer uma aprendizagem significativa. Como diz Freire (1997, p. 171), “[o] que se aprende com prazer fica melhor aprendido”.

6 Considerações finais

Conforme visto anteriormente, as ações e até mesmo a presença dos professores impactam ou afetam os alunos, marcando-os. Semelhantemente, os alunos também impactam ou afetam os professores. Ressaltamos que as marcas e impactos, associadas à afetividade e à aprendizagem são muito potentes, especialmente quando o assunto é a formação humana, pois a importância dessas trocas interpessoais promove a construção de um ambiente educacional saudável e enriquecedor.

Tendo em vista que toda prática pedagógica pressupõe ações didático-metodológicas por parte do professor, em relação ao conteúdo e aos seus alunos, podemos dizer que acreditamos que há boa intenção por parte dos professores ao conduzir o processo de ensino-formação-aprendizagem. No entanto, é importante lembrarmos que as atitudes geram marcas afetivas positivas ou negativas.

Podemos exemplificar uma marca positiva, resultante de uma efetiva mediação pedagógica, quando um aluno, incentivado pelo professor em sala de aula, demonstra maior entusiasmo pelos estudos e adquire uma compreensão mais fácil dos conceitos matemáticos. Em contrapartida, em uma situação de marca negativa, pode ocorrer um

bloqueio afetivo, como, por exemplo, um sentimento de inferioridade, que temporariamente pode impedir a compreensão das operações de soma (Piaget, 2005).

Um outro livro que aborda essa temática foi organizado pelas autoras Almeida e Mahoney (2007), intitulado de “Afetividade e aprendizagem: contribuições de Henri Wallon”. Em um dos capítulos, o estudo de Saud (2007) traz a ideia de sentimentos de tonalidade agradável e desagradável (pensamento walloniano) para descrever quais são os sentimentos relatados por alunos e alunas do 1º ano do Ensino Fundamental. Os sentimentos relatados, segundo a autora, surgem a partir de situações provocadoras que acontecem na escola, organizados de acordo com algumas categorias (ex.: professora; avaliação etc.).

No que diz respeito às situações relacionadas à professora, a pesquisa de Saud (2007) trouxe relatos de sentimentos mais voltados para a alegria, o prazer, a satisfação, o entusiasmo e o bem-estar. Outros sentimentos como respeito, simpatia, confiança, segurança, carinho, admiração, tranquilidade e amizade foram evidenciados nos relatos de alguns dos grupos por ela pesquisados. Além disso, houve relatos de medo, raiva, e indignação em algumas situações provocadoras (ex.: quando a professora deixa o aluno sem brincar no recreio).

No caso da categoria avaliação, Saud (2007) afirma que os relatos seguem a direção dos sentimentos de medo, nervosismo etc. A autora aponta que, “[aos] professores cabe lembrar que, como em qualquer atividade humana, avaliar e ser avaliado implica acolher também os afetos”. Os próprios alunos observados enxergaram a necessidade de repensar as concepções e, conseqüentemente, as formas de avaliar (Saud, 2007, p. 36).

Este ponto, destacado por Saud (2007) em relação à avaliação, está alinhado com uma das cinco decisões pedagógicas que mencionamos acima, propostas por Tassoni, Silva e Forner (2018), e pode ser visto como uma das chaves para o sucesso ou o fracasso, relativo às marcas positivas ou negativas na relação do aluno com o conteúdo.

Os conceitos de aproximação e afastamento foram propostos pelos integrantes do Grupo do Afeto, e estão contidos nos textos dos livros organizados por Leite: “Afetividade e práticas pedagógicas” (2011[2008]), e no já citado “Afetividade, as marcas do professor

inesquecível” (2018). Esses conceitos passaram a ser empregados como substitutos das expressões “impacto afetivo positivo” e “impacto afetivo negativo”. Aproximação e afastamento referem-se aos efeitos dos impactos afetivos entre sujeito e objeto do conhecimento ao longo do tempo, determinados, obviamente, pela qualidade da mediação pedagógica (Leite, 2018). Nas palavras de Leite:

[...] a qualidade da mediação desenvolvida é um dos principais determinantes [da] relação que se estabelecerá entre o sujeito e o objeto. Os dados das pesquisas sugerem que uma história de mediação afetivamente positiva produz, a curto e médio prazos, um movimento de aproximação afetiva entre o sujeito e o objeto. Da mesma forma uma história de mediação afetivamente negativa produz um movimento de afastamento entre os mesmos (Leite, 2018, p. 21).

A partir das discussões baseada em diversos autores, pressupõe-se que as marcas causadas por uma mediação pedagógica boa ou ruim, diretamente relacionadas às ações do professor, geram impactos positivos ou negativos e podem despertar emoções e sentimentos no aluno, aproximando-o ou afastando-o do objeto de conhecimento (Leite, 2018).

Referências

ALMEIDA, L. R. de; MAHONEY, A. A. **Afetividade e Aprendizagem**: contribuições de Henri Wallon. Laurinda Ramalho de Almeida; Abigail Alvarenga Mahoney (organizadoras). São Paulo: Edições Loyola, 2007.

BARA FILHO, M. G.; GARCIA, F. G. Motivos do abandono no esporte competitivo: um estudo retrospectivo. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 22, n. 4, p. 293-300, 2008. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5740068/mod_resource/content/1/Abandono.pdf
Acesso em: 16 mar. 2024.

BARBOSA, S. S. R. Esporte e Emoção: contribuições da teoria de Norbert Elias para compreensão desses fenômenos. In: **Anais do Simpósio Internacional Processo Civilizador - História, Civilização e Educação**, 7, Piracicaba, SP, 2003.

BECKER JR., B. O treinador esportivo e a criança. In: Becker Jr., B. (Org.) **Psicologia aplicada à criança no esporte**. Novo Hamburgo: FEEVALE, 2000. p. 83-115.

BERNARDES, A. G.; YAMAJI, B. H. S.; GUEDES, D. P. Motivos para prática de esporte em idades jovens: Um estudo de revisão. **Motricidade**, v. 11, n. 2, p. 163-173, 2015.

<https://doi.org/10.6063/motricidade.3066>

BEZERRA, M. da S. N.; MOURA, S. K. M. S. F. de. RABAY, A. A. N.; FERREIRA, A. P. U. SANTOS, R. M. L. dos. Relação entre motivação e paixão: um estudo em praticantes de Crossfit na cidade de João Pessoa-PB. **Diálogos em Saúde**, v. 1, n. 2, 2018.

Disponível em: <https://periodicos.iesp.edu.br/dialogosemsaude/article/view/212/189>.

Acesso em: 16 mar. 2024.

CARUZZO, A. M.; CONTREIRA, A. R.; CARUZZO, N. M.; RIBAS, M. L.; LIMA, A. M. de; CODONHATO, R.; FIORESE, L. Passion in sport: a systematic review in the context of individual modalities. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 9, n. 8, p. e186985513, 2020. DOI: 10.33448/rsd-v9i8.5513. Disponível em:

<https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/5513>. Acesso em: 14 mar. 2024.

CHARLOT, B. **Relação com o saber**: elementos para uma teoria. Tradução Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed, 2000.

COSTA, K. S. da; SOUZA, K. de M de. **O aspecto sócio-afetivo no processo ensino-aprendizagem na visão de Piaget, Vygotsky e Wallon**, 2012.

http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&id=29.

Acesso em: 16 mar. 2024.

FERREIRA, A. B. de H. **Novo Aurélio**: o dicionário da língua portuguesa: século XXI. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999

FRANCO, M. A. S. Didática e Pedagogia: da teoria do ensino à teoria da formação. In: FRANCO, M. A. S.; PIMENTA, S. G. (Orgs.). **Didática**: embates contemporâneos. 3ª ed. – São Paulo: Edições Loyola, 2014. p. 75-99.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática da Educação Física. São Paulo: Scipione, 1997.

GALATTI, L. R.; PAES, R. R.; COLLET, C.; SEOANE, A. M. Esporte contemporâneo: perspectivas para a compreensão do fenômeno. **Corpoconsciência**, [S. l.], v. 22, n. 3, p. 115–127, 2018. Disponível em:

<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/6444>.

Acesso em: 18 mar. 2024.

GUIRAMAND, M. Estado do Conhecimento sobre a afetividade na aprendizagem na iniciação esportiva: influências da relação professor/treinador-aluno. **Educação Por**

Escrito, [S. I.], v. 5, n. 2, p. 178–193, 2014. DOI: 10.15448/2179-8435.2014.2.17792. Disponível em:

<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/17792>. Acesso em: 14 mar. 2024.

HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, F. Affection as a movement of desire bound to pedagogical relations. University of Barcelona. **Revistes Científiques de la Universitat de Barcelona**. v. 1, no 2, p. 75-96, 2020. <https://doi.org/10.1344/jnrm.v1i2.31970>

HOUSSAYE, J. **Le triangle pédagogique**. Berne: Editions Peter Lang, 1988.

HOUSSAYE, J. **Le triangle pédagogique: Les différentes facettes de la pédagogie**. ESF éditeur, Division de la société Intescia, rua 52, Camille-Desmoulins, 2014.

LA TAILLE, Y. de; OLIVEIRA, M. K. de; DANTAS, H. de L. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. Grupo Editorial Summus, 1992.

LEITE, S. A. da S. **Afetividade e práticas pedagógicas**. Sérgio Antônio da Silva Leite (organizador). São Paulo: Casa do Psicólogo. 2001. 1ª reimpr. da 2ª ed. de 2008.

LEITE, S. A. da S. A afetividade no processo de constituição do leitor. **Atos de pesquisa em Educação** - PPGE/ME FURB, [S.I.], v. 6, n. 1, p. 25-52, maio 2011. <https://bu.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/download/2346/1541>

LEITE, S. A. da S. Afetividade nas práticas pedagógicas. **Temas em Psicologia**, vol. 20, n. 2, 355-368, Universidade Estadual de Campinas – Campinas, SP, Brasil, 2012. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v20n2/v20n2a06.pdf>

LEITE, S. A. da S. **Afetividade: as marcas do professor inesquecível**. Sérgio Antônio da Silva Leite (organizador). Campinas, SP: Mercado das Letras, 2018.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. 2ª ed. Cortez Editora, 2013.

MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. de. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. **Psicologia da educação**, São Paulo, n. 20, p. 11-30, jun. 2005. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752005000100002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 14 mar. 2024.

MARCHAND, M. **A afetividade do educador**. Grupo Editorial Summus, 1985.

MEIRIEU, P. **Carta a um jovem professor**. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MENDES, D. B. **Memórias afetivas**: a constituição do professor na perspectiva de Henri Wallon. São Paulo: Edições Loyola, 2017.

OLIVEIRA, I. B. Processos didáticos cotidianos e modelos político-ideológicos de base: uma discussão. In: FRANCO, M. A. S.; PIMENTA, S. G. (Orgs.) **Didática**: embates contemporâneos. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014. p. 133-154.

PEIXOTO, E. M.; VIANA-MEIRELES, L. G.; CAMPOS, C. R.; OLIVEIRA, L. P.; PALMA, B. P. Indicadores de motivação e paixão para prática esportiva em atletas brasileiros: um estudo sob a ótica da autodeterminação. **Psicologia Revista**, [S. l.], v. 27, p. 563–589, 2019. DOI: 10.23925/2594-3871.2018v27i3p563-589. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/psicorevista/article/view/37845>. Acesso em: 17 mar. 2024.

PIAGET, J. **The relation of affectivity to intelligence in the mental development of the child**. [transl. by Pitsa Hartocollis]. In Bulletin of the Menninger Clinic. – 1962, vol. 26, no 3. Three lectures presented as a series to the Menninger school of psychiatry March, 6, 13 and 22, 1961. Publicação original em língua inglesa, 1962. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/psicoeduc/piaget/afetividade-e-inteligencia/>. Acesso em: 02 fev. 2023.

PIAGET, J. **Inteligencia y afectividad**. Con prólogo de: Mario Carretero, 1ª ed. 1ª reimp. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2005.

SAUD, C. M. L. R. Com a palavra, as crianças: os sentimentos de alunos e alunas da 1ª série do Ensino Fundamental. In: Almeida, L. R. de; Mahoney, A. A. **A Afetividade e Aprendizagem: contribuições de Henri Wallon**. Laurinda Ramalho de Almeida; Abigail Alvarenga Mahoney (organizadoras). São Paulo: Edições Loyola, 2007.

SILVA, O. D. dos S. **Afetividade e aprendizagem limites e possibilidades**, 2012. 30 p. Monografia (Pós-Graduação em Psicopedagogia Institucional) Centro Universitário Barão de Mauá, 2012.

SOLIGO, A. Prefácio. In: Sérgio Antônio da Silva Leite (organizador). **Afetividade**: as marcas do professor inesquecível. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2018.

TASSONI, Elvira Cristina Martins; DA SILVA LEITE, Sérgio Antônio. Um estudo sobre emoções e sentimentos na aprendizagem escolar. **Comunicações**, v. 18, n. 2, p. 79-91, 2011. <https://doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v18n2p79-91>

TASSONI, E. C. M.; SILVA, J. O. M. da. FORNER, V. A. In: Sérgio Antônio da Silva Leite (organizador). **Afetividade**: as marcas do professor inesquecível. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2018.

VIANNA, J. A.; LOVISOLO, H. R. A inclusão social através do esporte: a percepção dos educadores. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 25, p. 285-296, 2011. <https://doi.org/10.1590/S1807-55092011000200010>

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Título original: L'Évolution Psychologique de l'Enfant. Tradução de Ana Maria Bessa. Edições 70. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ⁱ **Arthur William Santos Pinheiro**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1985-624X>

Universidade Estadual de Campinas

Faculdade de Educação Física da UNICAMP

Professor de Educação Física, licenciado e bacharel, mestre em Educação Física pela Faculdade de Educação Física da Unicamp na área de concentração Educação Física e Sociedade. Doutorando em Educação Física na área de Biodinâmica e Esporte pela mesma Universidade.

Contribuição de autoria: autor principal do texto que é uma parte da minha dissertação.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5393970211356277>

E-mail: arthurwsp08@gmail.com

ⁱⁱ **Lucas Leonardo**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1567-0686>

Universidade Federal do Amazonas

Faculdade de Educação Física da UNICAMP

Faculdade de Ciências Aplicadas da UNICAMP

Docente da Faculdade de Educação Física e Fisioterapia (FEFF) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). É bacharel e Licenciado em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas. Tem mestrado e doutorado em Educação Física e Sociedade pela mesma Universidade.

Contribuição de autoria: Análise Formal, Conceituação, Metodologia.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0543067155062208>

E-mail: lucasleonardo@ufam.edu.br

ⁱⁱⁱ **Alcides José Scaglia**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1462-1783>

Faculdade de Educação Física da UNICAMP

Faculdade de Ciências Aplicadas da UNICAMP

LEPE-FUT

Livre Docente em Pedagogia do Esporte e Pedagogia do Jogo pela Universidade Estadual de Campinas, doutor em Pedagogia do Movimento, mestre em Pedagogia do Esporte, Licenciado e bacharel em Educação Física. Todos os títulos pela Universidade Estadual de Campinas.

Contribuição de autoria: Administração do Projeto, Análise Formal, Conceituação, Curadoria de Dados, Metodologia, Supervisão, Validação e Visualização.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6052868681786447>

E-mail: alcides.scaglia@fca.unicamp.br

Editora responsável: Genifer Andrade

Especialista *ad hoc*: José Antônio Gabriel Neto e Maria Aparecida Alves da Costa

22

Como citar este artigo (ABNT):

PINEIRO, Arthur William Santos.; LEONARDO, Lucas.; SCAGLIA, Alcides José. Afetividade, ensino e esporte: um ensaio teórico. **Rev. Pemo**, Fortaleza, v. 6. e11089, 2024. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/11089>

Recebido em 20 de julho de 2023.

Aceito em 18 de março 2024.

Publicado em 13 de abril de 2024.