

Narrativas de um estágio curricular supervisionado em Matemática: o olhar sobre as relações interpessoais entre estagiários e discentes em uma turma do Ensino Médio

Eixo Temático: Ensino e Aprendizagem de Matemática na Educação Básica

Carlos Henrique da Silva Soares. Universidade Estadual de Feira de Santana.
henriquecarlos.7k@gmail.com

Lúcio dos Santos Roza. Universidade Estadual de Feira de Santana.
lucioroza10@gmail.com

Wedeson Oliveira Costa¹. Universidade Estadual de Feira de Santana.
wocosta@uefs.br

RESUMO

Este estudo tem como objetivo refletir sobre as relações interpessoais entre estagiários e discentes a partir das experiências do componente de Estágio Curricular Supervisionado em Matemática IV do curso de Licenciatura em Matemática na Universidade Estadual de Feira de Santana com a regência em uma turma do Ensino Médio. Este relato se enquadra ao método qualitativo, tendo em vista as análises que partem de reflexões subjetivas sobre as relações interpessoais extraídas das narrativas de experiências vivenciadas em sala de aula. Diante disso, a partir das análises das narrativas produzidas durante o estágio observamos que com o ensino voltado a afetividade os estudantes passaram a ter mais confiança consigo e nas propostas apresentadas em sala, as avaliações se tornaram mais participativas e menos tensionadas, e as práticas pedagógicas passaram a ser mais humanas e dialógicas na relação professor-estudantes, ampliando as práticas colaborativas e cooperativas em sala de aula. Assim, as relações interpessoais de afetividade em sala de aula permitiram estudantes se sentirem importantes dentro do processo de ensino e essas relações puderam auxiliar na aprendizagem da matemática.

Palavras-chave: Afetividade. Estágio Curricular Supervisionado. Relações Interpessoais. Ensino de Matemática.

INTRODUÇÃO

A formação inicial é um momento complexo e na perspectiva das práticas dos componentes de estágio curricular supervisionado esse desafio se acentua devido às

¹ Orientador do Estágio Curricular Supervisionado IV semestre 2023.1 no curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual de Feira de Santana.

diversas relações entre estagiários, escola e estudantes. A vivência neste momento deve possibilitar ao estagiário diversas situações de aprendizagem, haja vista que o princípio do estágio parte da possibilidade de permitir que o estudante em formação inicie a docência com diversas experiências e uma delas pode estar vinculada às relações interpessoais no espaço escolar.

Permeando as ideias de Passerini (2007, *apud* LOPES *et al.*, 2017) o estágio é um momento da formação em que o licenciando tem a propensão de implementar práticas inovadoras, sendo que essas já fazem parte da rotina de um estudante de um curso de licenciatura, e que permite propor a diversas disciplinas para além do estágio, um momento de interseção entre os momentos de teoria e prática. Contudo, para além dessas reflexões, Pimenta (2002) argumenta que para enfrentar os desafios das situações de ensino, o profissional da educação precisa de competência do conhecimento, de sensibilidade e de consciência política.

Portanto, pensar o estágio somente como o momento da prática é então uma ideia que já foi superada dentre os cursos de licenciatura, e que além da prática, o estágio permeia discussões e vivências que lhe colocam em um espaço privilegiado de produção e troca de saberes.

Mahoney e Almeida (2005) argumentam que o ensino e aprendizagem é um recurso fundamental, sua compreensão e o papel da afetividade nesse processo é um elemento importante para aumentar a sua eficácia. Deste modo, este estudo tomará como foco esse norte para análise a fim de estabelecer as possíveis relações interpessoais entre estagiários e discentes na aprendizagem de matemática em uma turma do Ensino Médio durante o Estágio Curricular Supervisionado IV do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS).

Diante disso, no componente curricular seguimos com a produção de Narrativas sobre as prática e vivências na sala de aula, assim as análises das narrativas apresentadas no componente tomarão como referências as relações de afetividade intercaladas com as relações de ensino e aprendizagem da matemática neste contexto de formação. Ao ponto de produzir narrativas sobre o que o foi vivenciado, se faz necessário estar “iluminado”

de reflexões sobre a experiência do que narra, é reafirmar o caráter formativo da narrativa, introduzindo um novo olhar para o narrador enquanto pesquisador da própria trajetória (NASCIMENTO *et al.*, 2018).

Levando em consideração as diferentes abordagens propiciadas no ECS, este trabalho tem como objetivo refletir sobre as relações interpessoais entre estagiários e discentes a partir das experiências do componente de Estágio Curricular Supervisionado em Matemática IV do curso de Licenciatura em Matemática na Universidade Estadual de Feira de Santana com a regência em uma turma do Ensino Médio, com reflexões e análises sobre a própria prática, e a respeito de como as relações entre estagiários e discentes ocorrem durante o processo de ensino e aprendizagem.

Como embasamento teórico para este estudo, na próxima seção abordaremos sobre a temática relacionada ao ensino e aprendizagem a partir das relações interpessoais, com a finalidade de mais à frente analisar essas relações para a aprendizagem da matemática em um espaço de formação inicial a partir do estágio supervisionado.

ENSINO E APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA POR MEIO DE RELAÇÕES INTERPESSOAIS DE AFETIVIDADE

Estudos sobre a temática afetividade tomaram foco nos últimos anos devido à necessidade de compreensão sobre as suas repercussões no ensino e na aprendizagem de conteúdos nas diversas ciências (MANEGHETTI; 2004, MAHONEY; ALMEIDA, 2005; SILVA, 2022). A afetividade é um termo derivado das palavras afetivo e afeto, e de acordo com Meneghetti (2004, p. 18) vem do “latim *afficere*, *afectum*, produzir impressão. Composto da partícula *ad* = em, para; e *facere* = fazer, operar, agir, produzir. Afetividade, afeção, onde o sujeito se fixa, onde o sujeito se liga”. Contribuindo para tal entendimento, Mahoney e Almeida (2005) dizem que 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.
- (p. 19-20)

Ou seja, a afetividade é diretamente relacionada a momentos agradáveis ou desagradáveis, e que no momento da adolescência o estudante na exploração de si mesmo, busca uma identidade autônoma, por meio de atividades de confronto e questionamentos, na busca de tornar esses momentos agradáveis eles se submetem e se apoiam nos pares.

Nessa perspectiva de compreensão sobre as relações da afetividade e o ensino e a aprendizagem das ciências, Silva (2022) justifica esse olhar a partir do que ele expõe sobre a ausência de estudos que tratem sobre o ensino de Ciências e Matemática com vistas sobre a afetividade. Além disso, o autor reafirma que no caso da matemática essa necessidade ainda é muito maior, pois o professor de matemática parece incorporar o rigor do conhecimento matemático e empregando a mesma austeridade na sua forma de trabalho.

Dessa forma,

“[...] o que podemos perceber ao longo dos anos, é que a devida importância a afetividade não está ocorrendo na sala de aula, o que está causando um desconforto na relação entre professor e aluno, principalmente no que diz respeito ao ensino da matemática. Assim, se cria uma grande barreira entre o que se é ensinado e o que é aprendido”. (LIMA, 2018, p.2)

A rigidez no ensino de matemática que ainda se associa a metodologia tradicional de aulas expositivas, valorizando somente a memorização de informações soltas, proporciona o desconforto entre professores e estudantes, a afetividade então, pode proporcionar a quebra da rigidez no ensino de matemática, desassociando a relação entre o rigor da matemática e a imagem do professor de matemática perante aos estudantes (SILVA, 2022).

Diante disso, a perspectiva do ensino com afetividade propõe a passagem de uma sala de aula centrada no professor para uma sala de aula cooperativa ou colaborativa. A afetividade então,

[...] precisa ser trabalhada como base do conhecimento, pois em um primeiro momento o professor estabelecerá uma relação de confiança através de diálogos afetivos, para só então, a partir deste primeiro contato, introduzir o aprendizado e o ensinamento, sempre buscando um olhar atento às necessidades de seu aluno. (SILVA, 2022, p. 2-3)

No contexto atual, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como um todo passou a ter um grande foco na formação integral dos jovens, e não apenas os conhecimentos científicos, portanto nas entrelinhas a afetividade e o autoconhecimento se torna ponto de pauta no ensino das ciências, até reforçado por meio das competências socioemocionais.

A BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a **dimensão afetiva**. [Grifo nosso] (BRASIL, 2018)

Ou seja, é necessário romper com a formação do estudante visando somente à dimensão intelectual que ainda ocorre no ensino de matemática. Por fim, compreende-se então, que a afetividade é um elemento primordial para construção dos saberes matemáticos, e que não podem ser suprimidos em vista da dimensão intelectual, como fazem aqueles que se utilizam do rigor matemático para se abster da afetividade no ensino.

A partir dessas reflexões e das experiências vivenciadas durante as práticas do estágio supervisionado no contexto escolar, parte-se as inquietações relacionadas sobre quanto às relações interpessoais poder repercutir no ensino e na aprendizagem da matemática, e neste caso sendo observado por meio do Estágio Curricular Supervisionado.

Assim, o nosso primeiro contato com os estudantes no ambiente escolar ocorre nos momentos das observações das aulas do professor regente, em que foram vistas as dificuldades dos estudantes, para que no momento da regência fossem possíveis implementar propostas ou comunicações assertivas sobre a forma de lecionar nas aulas, que visassem ampliar um diálogo com a necessidade dos estudantes. Em outros termos, o momento de observação e coparticipação valeu-se como uma oportunidade de estabelecer confiança com os estudantes, e o momento de regência foi norteado conforme as necessidades identificadas nos momentos anteriores.

ANÁLISE DAS NARRATIVAS E REFLEXÕES SOBRE AS RELAÇÕES DE AFETIVIDADE E O ENSINO E A APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA

Nesta seção, abordaremos questões subjetivas analisadas a partir das observações das aulas de matemática, dos momentos de coparticipação durante o estágio supervisionado, além das ações de intervenção durante o período da regência. Essas observações são ampliadas a partir de extratos das narrativas construídos a cada aula solicitada para construção do relatório final do estágio supervisionado.

Analisar, interpretar e propor, são os elementos que nos movem em busca de uma aprendizagem significativa em uma sala de aula, ao compreendermos que estamos em uma sala de aula no momento do estágio curricular supervisionado já altera o desenvolvimento das atividades na mesma, pois se faz necessário atuarmos de forma significativa para tentarmos resgatar aqueles estudantes do ensino médio que já não acompanham as aulas de matemática com tanta participação quanto o desejado pelos professores e estagiários.

A partir das vivências em sala de aula no primeiro momento, nota-se que a turma necessitava de estímulos para acompanhar as aulas, tais como vistos no caderno, avaliações parciais ou atividades diversificadas, além de constantes retomadas em conteúdos anteriores, e isso se tornou frequente ao falar sobre as raízes de uma Equação do Segundo Grau. Ainda que fosse retomado tal conteúdo, a atribuição de significado quase não existia para os estudantes, desse modo, eles necessitavam de um acompanhamento mais próximo e por vezes individual, para que de fato entendessem as limitações de cada um no componente curricular.

Esta percepção sobre a necessidade de atendimento individualizado ou na busca de reflexões por parte dos estudantes sobre suas limitações, dialoga com as relações de *afetividade*, pois a partir das relações conflitantes no componente auxiliam o processo de superação e a afetividade perpassa por questões também desagradáveis.

Ao decorrer das aulas, foi possível notar estudantes extremamente desinteressados, e nessa oportunidade em alguns momentos buscávamos investigar sobre

o porquê de tal comportamento, e os mesmos responderam que não se sentiam à vontade no componente curricular de matemática.

Parece que tal afastamento é proporcionado pelo excesso de alunos nas turmas, além de terem somente o contato com o professor regente em somente um dia na semana, e isso faz com que o professor não consiga no decorrer das aulas ter momentos mais individuais com os alunos. (Dados do estudo)²

Essa análise apresentada nas narrativas, reforça uma situação atual no contexto da sala de aula do Ensino Médio, diante das mudanças curriculares com o Novo Ensino Médio, o que reduz a quantidade de encontros do professor de Matemática com os estudantes que pode ocorrer com apenas duas aulas geminadas em apenas um dia na semana. Por isso, diante dessa realidade cabe a nós docentes ampliarmos as nossas relações interpessoais com os estudantes a fim de que consigamos nesse curto tempo de aula aproximarmos por meio das relações interpessoais *afetuosas*, o que se torna mais um desafio para o professor ou estagiário.

O período de observações foi bastante interessante, pois ao adotarmos a *afetividade* em primeiro plano, como nosso foco norteador para propor um ensino mais significativo, foi possível ver dos estudantes sinais de maior interesse nas aulas, além de ouvir dos mesmos aspectos importantes:

Hoje tivemos a oportunidade de ouvir dos alunos falas de alívio e de agradecimento por momentos mais individuais com eles, em que não estamos preocupados se o aluno vai acertar ou errar, mas sim buscando a produção de significados do conteúdo apresentado e da compreensão do aluno, assim sempre estamos instigando sobre o que eles estão entendendo em cada questão sem quaisquer julgamentos a respeito dos possíveis equívocos apresentados. (Dados do estudo)

Ao propor um ensino permeado pela *afetividade*, notamos pontos de inflexão não somente nos estudantes, mas também na nossa prática. A dificuldade que é sair da “caixa” com a qual fomos apresentados a Matemática e com a qual fomos habituados durante a vida na escola e na universidade, isto é, a *afetividade* nos fez repensar a nossa rigidez perante ao formalismo matemático, e repensar maneiras de ensinar matemática que ainda

² Os trechos apresentados com recuo de 4 cm referem-se a narrativas subjetivas solicitadas a cada aula para compor o relatório final do Estágio Curricular Supervisionado IV.

levem em consideração aspectos afetivos, sem perder o foco do rigor da ciência com a qual trabalhamos, mas que sempre estejamos fora de estruturas que nos “prendam” em maneiras rigorosas de ver o mundo.

Em um momento de participação mais direta durante a regência na aplicação da avaliação final do ciclo, decidimos agir de forma diferente. Não esperávamos que os estudantes fossem solicitar a nossa presença, deste modo nós quem fazíamos esse primeiro contato, buscando estar ao lado deles, que quase sempre se iniciava com a frase “E aí, como estamos?”. Essa comunicação mais dialógica e proximal durante o momento da avaliação, trouxemos como plano de fundo não velado às relações de *afetividade* ao demarcarmos que a avaliação naquele momento também nos envolvia de forma geral, por isso ao questionar sobre “E aí, como está indo?”, modificamos o discurso com o objetivo de demonstrarmos que aquela avaliação era nossa, pois demarcaria sobre a avaliação quanto ao ensino e as relações afetivas estabelecidas nos encontros anteriores.

Esse discurso que parece simples pode ter um resultado potencial sobre a atenção que é dada ao processo avaliativo como algo colaborativo, cooperativo e solidário, além de reduzir as relações de tensão e medo sobre a avaliação, por entenderem que naquele momento ainda podemos orientá-los sem responder as questões para os estudantes.

Em outros termos, nos “recusamos” a ficar sentados simplesmente observando eles fazerem a avaliação e buscamos nos conectar e ajudá-los. É importante frisar que, ajudar um estudante na prova não significa responder para ele, mas sim sanar dúvidas e guiá-lo em um caminho mais adequado, além de não dar a ideia para ele de que pode simplesmente chamar o professor e tudo será resolvido.

Dessa maneira, o *feedback* foi positivo, visto que em momentos de dúvidas os estudantes pouco tinham que esperar para serem ouvidos, dando assim uma maior fluidez à aula, além de possibilitar uma análise mais individualizada no que tange às dificuldades apresentadas em sala de aula. E por meio desse estudo e dessas reflexões, já foi possível planejar as próximas atividades e intervenções com um olhar mais cuidadoso, introduzindo práticas que possibilitem esses estudantes avançarem na escola e na vida.

Este estudo, traz em suas reflexões parte das atividades do estágio curricular supervisionado e das ações voltadas às mudanças sobre nossas posturas na busca de um ensino mais voltado a afetividade, haja vista estarmos ainda no processo de continuidade do semestre 2023.1, com o componente de estágio curricular em andamento, concomitante ao período de regência na turma do ensino médio. Assim, este estudo, é uma parte do que ainda buscamos como resultados sobre as relações entre afetividade e ensino e aprendizagem da matemática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino com afetividade foi algo novo para os estudantes que em vários momentos se mostraram retraídos e pouco participativos nas aulas. Com isso, os momentos de resolução de exercícios em classe foram essenciais para obter momentos de diálogo com os estudantes de forma mais individualizada fazendo-os com que se sentissem mais confiantes e confortáveis com a proposta.

A experiência de observar e intervir em uma sala de aula com o foco na afetividade proporciona uma visão diferente e mais cuidadosa sobre a postura de um docente em sala. Compreendendo as dificuldades de uma sala com um número elevado de alunos que acaba por ser um obstáculo para o ensino permeado pela afetividade, esse não é e não pode ser um motivo para a recusa do trabalho com afetividade.

A afetividade permite ao docente um olhar mais humano com o seu aluno, pois rompe com a rigidez de um ensino tradicional que vai ao encontro do rigor científico proporcionado pela abordagem lógico-dedutivo presente na Matemática. Em outros termos, a afetividade pode então ser compreendida como abordagem que leva a compreender os anseios do estudante, permitindo uma relação baseada na cooperação ou colaboração entre professor-estudantes.

Portanto, a afetividade transforma o ambiente, e ao compreender que o trabalho docente está ligado a formação de indivíduos, então a maneira de gerir uma sala de aula não pode ocorrer de qualquer maneira. Os jovens necessitam de estímulos para aprender, além de se sentirem importantes dentro do processo de ensino e aprendizagem. Sendo

assim, a afetividade é fundamental para proporcionar um ambiente que o jovem se sinta seguro e seja possível desenvolver uma aprendizagem significativa.

Assim, a partir deste estudo notamos a necessidade de ampliarmos o nosso olhar em estudos posteriores sobre a concepção dos estudantes acerca das relações interpessoais de efetividade e sua repercussão no ensino e na aprendizagem da matemática.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.
- LIMA, Tereza Cristina Bastos Silva. **A importância da afetividade no ensino da matemática: ensinar e aprender além dos conteúdos**. Anais V CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/45860>>. Acesso em: 29 abr. 2023
- LOPES, A. R. L. V.; PAIVA, M. A. V.; PEREIRA, P. S.; POZEBON, S.; CEDRO, W. L. **Estágio Curricular Supervisionado nas licenciaturas em Matemática: reflexões sobre as pesquisas brasileiras**. Zetetike, Campinas, SP, v. 25, n. 1, p. 75–93, 2017.
- MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. **Psicologia da educação**, São Paulo, n. 20, p. 11-30, jun. 2005. Disponível em: <https://l1nq.com/r1t8g>. Acesso em: 29 abr. 2023.
- MENEGHETTI, A. **Nota sobre "afetividade" Manual de Ontopsicologia**. 3 ed. Recanto Maestro: Ontopsicologica Ed, 2004. ISBN 85-88381-12-5
- NASCIMENTO, Gabriel Nery. **Narrativas de um estagiário: o estágio como espaço de reflexão sobre a docência**. Anais VII ENALIC... Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/51506>. Acesso em: 25 mar. 2023.
- PIMENTA, Selma Garrido. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. Campinas: Cortez, 2002.
- SILVA, R. S. A Importância da Afetividade no Ensino de Ciências e Matemática. **RECIMA21 - Revista Científica Multidisciplinar - ISSN 2675-6218**, [S. l.], v. 3, n. 5, p. e351448, 2022. DOI: 10.47820/recima21.v3i5.1448. Disponível em: <https://recima21.com.br/index.php/recima21/article/view/1448>. Acesso em: 29 abr. 2023.