

UNIVERSIDADE CANDIDO MENDES
PÓS-GRADUAÇÃO LATO-SENSU
INSTITUTO A VEZ DO MESTRE

A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NO PROCESSO
ENSINO-APRENDIZAGEM

DIONE PAIVA MARINHO

PROF. DR. VILSON SÉRGIO DE CARVALHO

RIO DE JANEIRO

2010

**UNIVERSIDADE CANDIDO MENDES
PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU
INSTITUTO A VEZ DO MESTRE**

**A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NO PROCESSO
ENSINO-APRENDIZAGEM**

**Apresentação de monografia à Universidade Candido Mendes
como condição prévia para conclusão e obtenção do título de
Especialista em Psicopedagogia.**

Por: Dione Paiva Marinho

Prof. Dr. Vilson Sérgio de Carvalho

Rio de Janeiro

2010

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar, a DEUS, que me forneceu força necessária para não desistir dessa jornada, e pela sua imensa generosidade e bondade para comigo.

Agradeço aos meus pais, pela minha existência e pela minha educação, mesmo passando por muitas dificuldades na vida me educaram e me ensinaram o valor da educação em nossa vida.

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho aos meus pais, pelo apoio e carinho nas horas de grandes dificuldades e pelo amor e afeto recebido e a extrema compreensão, não deixando que eu desistisse dessa caminhada.

RESUMO

Acreditando que somos seres geneticamente sociais e, sobretudo afetivos, dotados de interesses e desejos próprios, o presente estudo focaliza a questão da afetividade nas práticas pedagógicas, desenvolvida em sala de aula, quase todos educadores e, mesmo aqueles que atuam em outras áreas, já ouviram falar da importância da afetividade na prática pedagógica. Porém, este é um tema relativamente atual e importante devido a sua implicação na construção do conhecimento. Durante séculos a afetividade foi colocada em segundo plano ou, até mesmo negada quando se falava em cognição, aprendizado, construção do conhecimento, pois se acreditava que essa era uma tarefa única e exclusiva da razão, que relegava a afetividade a um plano inferior. Partimos da premissa que a afetividade e a inteligência se estruturam nas ações dos indivíduos. O afeto também implica em expressividade e comunicação, e por isso, pensar e sentir são ações indissociáveis. Esta é a idéia a ser defendida neste trabalho, onde será exposto algumas reflexões acerca do papel da afetividade no funcionamento psicopedagógico, psicológico no processo ensino-aprendizagem e na construção dos conhecimentos cognitivos-afetivos.

METODOLOGIA

Neste trabalho a metodologia usada foi uma investigação explicativa, com o objetivo de tornar claro a importância da afetividade no processo de ensino e aprendizagem. Quanto aos meios, foi realizada uma pesquisa bibliográfica e os principais autores utilizados neste trabalho foram PIAGET, WALLON e VYGOTSKY.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO I	
A AFETIVIDADE E A EMOÇÃO.....	13
1.1-A construção da afetividade.....	18
CAPÍTULO II	
A AFETIVIDADE E O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM.....	23
2.1- O aspecto da afetividade no processo ensino-aprendizagem.....	27
2.2- A relação da afetividade com a inteligência.....	31
2.3- O papel da motivação na aprendizagem.....	37
2.4- O professor como mediador do processo.....	39
CAPÍTULO III	
A PEDAGOGIA DA AFETIVIDADE NO PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZAGEM.....	42
3.1- A psicopedagogia no Brasil.....	44
3.2- O psicopedagogo na instituição escolar.....	46
3.3- A emoção na sala de aula.....	48
3.4- A família e sua influência na escola.....	50
Conclusão	51

Referências	
Bibliográficas.....	53
Índice.....	54
Folha de	
Avaliação.....	56

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem o propósito de tentar mostrar as idéias existentes acerca da importância da afetividade no processo de ensino e aprendizagem, amplamente colocado para nós futuras (os) psicopedagogas (os), e como podemos contribuir para favorecer uma relação afetiva neste processo. Baseado na psicologia da educação, tentarei explicar tais conceitos.

Com uma maior divulgação das idéias de VYGOTSKY, vem se configurando uma visão essencialmente social para o processo de aprendizagem. Numa perspectiva histórico-cultural, o enfoque está nas relações sociais. E através da interação com o outro que a criança incorpora os instrumentos culturais.

VYGOTSKY (1994), ao destacar a importância das interações sociais, traz a idéia da mediação e da internalização como aspectos fundamentais para a aprendizagem, defendendo que a construção do conhecimento ocorre a partir de um intenso processo de interação entre pessoas. Portanto, é a partir de sua inserção na cultura que a criança, através da interação social com as pessoas que a rodeiam, vai se desenvolvendo.

Apropriando-se das práticas culturalmente estabelecidas, ela vai evoluindo das formas mais abstratas, que a ajudarão a conhecer e controlar a realidade. Nesse sentido, VYGOTSKY destaca a importância do outro não só no processo da construção do conhecimento, mas também de constituição do próprio sujeito e de suas formas de agir.

Na concepção de VYGOTSKY, o processo de internalização envolve uma série de transformações que colocam em relação o social e o individual. VYGOTSKY (1994), afirma que “todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapsicológica)”. VYGOTSKY (1994).

Partindo desse pressuposto, o papel do outro no processo de aprendizagem torna-se fundamental. Conseqüentemente, a mediação e a qualidade das interações sociais ganham destaque.

Por isso a importância do educando interagir com os colegas, com seus familiares e com os professores.

Cada criança tem características próprias tem aquelas mais tímidas (que demoram interagir com o grupo), essas precisam de estímulos para garantir a interação. Outras são bem agitadas com mais facilidade.

O professor tem que conhecer a sua turma para saber lidar com todos os tipos de situações, porque o educando necessita na maioria das vezes da intervenção do professor para que ele se sinta seguro para se relacionar com o grupo e assim garantir uma troca de saberes.

Já na teoria de PIAGET, a afetividade cumpre o papel de fonte de energia para o funcionamento da inteligência.

De acordo com PIAGET, não existem estados afetivos sem elementos cognitivos, assim como não existem comportamentos puramente cognitivos. Quando discute os papéis da assimilação e da acomodação cognitiva, afirma que esses processos da adaptação também possuem um lado afetivo: na assimilação, o aspecto afetivo é o interesse em assimilar o objeto ao self (o aspecto cognitivo é a compreensão); enquanto na acomodação a afetividade está presente no interesse pelo objeto novo (o aspecto cognitivo está no ajuste dos esquemas de pensamento ao fenômeno).

Nessa perspectiva, o papel da afetividade para PIAGET é funcional na inteligência. Ela é a fonte de energia de que a cognição se utiliza para seu funcionamento. Ele explica esse processo por meio de uma metáfora, afirmando que “a afetividade seria a gasolina, que ativa o motor de um carro mais não modifica sua estrutura” (ibidem.,p.5). Ou seja, existe uma relação intrínseca entre a gasolina e o motor (ou entre a afetividade e a cognição) porque o funcionamento do motor, comparado com as estruturas mentais, não é possível sem combustível, que é a afetividade.

O termo construtivismo elaborado por PIAGET, que se refere às formas de conhecimentos elaborados pelas crianças, inspirou-se as teorias construtivistas, que em sua maioria tem afetividade e o desenvolvimento da linguagem como temas centrais.

HENRI WALLON, reconhecendo na vida orgânica as raízes da emoção, nos trouxe, também, contribuições significativas acerca da temática. Interessado em compreender o psiquismo humano, WALLON se debruçou sobre a dimensão afetiva, criticando vorazmente as teorias clássicas contraria entre si, que concebem as emoções ou como reações incoerentes e tumultuadas, cujo efeito sobre a atividade motora e intelectual é perturbador, ou como reações positivas, cujo poder sobre as ações é ativador, energético. Em suas postulações concebe as emoções como um fenômeno psíquico e social, além de orgânico.

Assim como PIAGET e VYGOTSKY, WALLON mostra-nos, em seus estudos, compartilhar da idéia de que emoção e razão estão, intrinsecamente, conectadas.

Na perspectiva genética de WALLON (1986), “inteligência e afetividade estão integradas: a evolução da afetividade depende das construções realizadas no plano da inteligência, assim como a evolução da inteligência depende das construções afetivas”. No entanto, ele admite que, ao longo do desenvolvimento humano, existem fases em que predominam o afetivo e fases em que predominam a inteligência.

Diante do exposto e para elucidação da importância da afetividade no processo ensino-aprendizagem, são discutidos no primeiro capítulo deste trabalho os conceitos de afetividade, emoção e a construção da afetividade na concepção de VYGOTSKY, PIAGET e WALLON.

O capítulo II discute sobre os conceitos da afetividade e o processo de ensino e aprendizagem, como ela se processa na construção do conhecimento, o papel do professor, a relação da afetividade com a inteligência, o papel da motivação neste processo.

O capítulo III apresenta a pedagogia da afetividade no processo ensino-aprendizagem, a psicopedagogia no Brasil e o psicopedagogo na instituição escolar, como se processa a emoção na sala de aula e a influência da família na escola.

A título de encerramento, recorremos a uma afirmação de Moreno (1988):

“Integrar o que amamos com o que pensamos é trabalhar, de uma só vez, razão e sentimentos; supõe elevar estes últimos à categoria de objetos de conhecimento, dando-lhes existência cognitiva, ampliando assim seu campo de ação.” Moreno (1988)

Trabalhar pensamentos e sentimentos – dimensões estas indissociáveis –

requer dos profissionais da educação a disponibilidade para se aventurarem por novos campos de conhecimento e da ciência para darem conta, minimamente, de realizarem as articulações que a temática solicita. Eis uma nova e difícil empreitada, que exige coragem para enfrentarmos o desafio posto. Nós como psicopedagogas (os) temos que buscar novas teorias e abrir mão de verdades há muito estabelecidas em nossa mente. Desafio salutar para o avanço da educação. De mais a mais, a recusa a este trabalho contribuirá para a consolidação do “analfabetismo emocional” na sociedade contemporânea.

CAPÍTULO I

A AFETIVIDADE E A EMOÇÃO

**“Se chorei ou se sorri, o importante
é que emoções eu vivi”. (Roberto e Erasmo Carlos)**

A Afetividade é parte de nossa vida psíquica e para estudar o ser humano temos que considerar a importância dos afetos. Muitas vezes programamos com a situação fazemos tudo completamente diferente. Isto acontece porque os afetos interferem no nosso comportamento. Para algumas teorias, os afetos dão significado aos estímulos externo.

A vida é composta por dois afetos básicos que são o amor e o ódio o que também estão juntos, em nossas ações e pensamentos. Ao falarmos em afetividade temos que considerar as emoções, que são expressões da vida afetiva e que são acompanhadas de reações breves e intensas do organismo em resposta de um acontecimento inesperado. A emoção aparece acompanhada de fortes batimentos cardíacos e, por muito tempo, este fato fez com as pessoas acreditassem que o coração fosse o lugar das emoções.

Tremores, risos, choros, expressões faciais, jeito de falar e outras reações orgânicas também acompanham as emoções. Cada cultura tem expressões diferentes para as emoções. Estas reações são descargas de tensão do organismo emocionado. Em toda cultura, além de acontecer uma estimulação para certos tipos de expressão emocional, há a repressão de outras. Os homens da nossa cultura, por exemplo, são “proibidos” de chorar, como se o

choro fosse um sinal de fraqueza, e as mulheres são mais incentivadas a expressar o que sentem.

Estas reações são aprendidas através do que a cultura seleciona. Uma mesma reação pode expressar emoções diferentes e assim, por exemplo, podemos chorar de tristeza ou de alegria. De acordo com as emoções que temos, diante de cada situação, podemos avaliar melhor o que nos acontece. Elas têm uma função adaptativa e também estão ligadas a uma possibilidade de linguagem, na medida em que podemos dizer ao outro o que sentimos, através delas. As emoções podem ser de raiva, medo, vergonha, tristeza, amor, paixão e outras.

Podem ser forte, fraca, passageiras, duradouras e podem mudar com o tempo, fazendo com que uma coisa que nunca nos emocionou passe a nos emocionar. Podemos ou não saber definir que tipo de emoção estamos sentindo em determinadas situações porque, às vezes, a emoção é meio difusa. Outra forma de expressão de nossa afetividade são os sentimentos, que são diferentes das emoções por serem mais duradouros, por não serem reações tão explosivas e pelas reações orgânicas que são tão intensas. Os sentimentos são mais amenos e podem ser a amizade, a ternura e outras. As manifestações de nossa afetividade estão presentes em tudo que fazemos.

Vários autores trabalharam sobre o tema, combinando aspectos da psicologia com a educação, destaca-se Henri WALLON, educador e médico francês. Para WALLON, “a emoção estaria relacionada ao componente biológico do comportamento humano, referindo-se a uma reação de ordem física”.(ALMEIDA,p.42). Já a afetividade teria uma significação mais ampla, na qual se inserem várias manifestações – das basicamente orgânicas (primeiras expressões de sofrimento e de prazer que a criança experimenta, como a fome ou a saciedade) às manifestações relacionadas ao social (sentimento, paixão, emoção, humor, etc.).

Assim, a afetividade pode ser conceituada como todo o domínio das emoções, dos sentimentos das emoções, das experiências sensíveis e, principalmente, da capacidade de entrar em contato com sensações, referindo-se as vivências dos indivíduos e as formas de expressão mais complexas e essencialmente

humana. Segundo ALMEIDA (1999, p.44), “com a influência do meio, essa afetividade que se manifestava em simples gestos lançados no espaço, transforma-se em meio de expressão cada vez mais diferenciados, inaugurando o período emocional”. ALMEIDA (1999)

As relações familiares e o carinho dos pais exercem grande influência sobre a evolução dos filhos, em que a inteligência não se desenvolve sem afetividade: Segundo Almeida (1999, p.50):

A afetividade, assim como a inteligência, não aparecem pronta nem permanece imutável. Ambas evoluem ao longo do desenvolvimento: são construídas e se modificam de um período a outro, pois, à medida que o indivíduo se desenvolve, as necessidades afetivas se tornam cognitivas.

O desenvolvimento psíquico da criança dá-se através do meio social que ela convive. Segundo Almeida (1999) ao mencionar WALLON ela observa que “são as emoções que unem a criança ao meio social: são elas que antecipam à intenção e o raciocínio.”ALMEIDA (1999)

Muitas vezes, as crianças não estão preparadas para entrarem na escola, pois essa entrada significa afastamento da família. Com isso o afeto da professora poderá ajudar muito a criança se interagir com a escola e os colegas.

Já PIAGET, reconheceu que a afetividade é o agente motivador da atividade cognitiva. Para Piaget, a afetividade e a razão constituíram termos complementares: “a afetividade seria a energia, o que move a ação, enquanto a razão seria o que possibilitaria ao sujeito identificar desejos, sentimentos variados, e obter êxito nas ações.” (LA TAILLE, p.47-88)

Para VYGOTSKY(1991), o desenvolvimento pessoal seria operado em dois níveis: o do desenvolvimento real ou efetivo referente as conquistas realizadas e o do desenvolvimento potencial ou proximal relacionado às capacidades a serem construídas. VYGOTSKY é considerado, muitas vezes, cognitivista por ter se preocupado principalmente com os aspectos do funcionamento do pensamento. Entretanto, questionava o dualismo entre as dimensões afetivas e cognitivas quando menciona que a psicologia tradicional peca em separar os aspectos intelectuais dos afetivos – volitivos. VYGOTSKY (1991), afirmava que

“os processos pelos quais o afeto e o intelecto se desenvolvem estão inteiramente enraizados em suas inter-relações e influências mútuas”. (OLIVEIRA, 1992, p.76).

As contribuições de WALLON, PIAGET e VYGOTSKK “estão sendo retomadas pelos educadores”. ARANTES (2003), para entender a percepção intuitiva de pais e professores de que as experiências e os laços afetivos influenciam os processos de ensino – aprendizagem.

Na educação de abordagem construtivista, a preocupação com a forma de ensinar passa a ser tão importante quanto o conteúdo a ser ensinado. Por isso, a intensificação das relações, os aspectos afetivos emocionais, a dinâmica das manifestações e as formas de comunicação passam a ser pressupostos para o processo de construção do conhecimento.

A afetividade também é concebida como o conhecimento construído através da vivência, não se restringindo ao contato físico, mas à interação que se estabelece entre as partes envolvidas, na qual todos os atos comunicativos, por demonstrarem comportamentos, intenções, crenças, valores, sentimentos e desejos, afetam as relações e, conseqüentemente, o processo de aprendizagem.

Perceber o sujeito como um ser intelectual e afetivo, que pensa e sente simultaneamente, e reconhecer a afetividade como parte integrante do processo de construção do conhecimento, implica um outro olhar sobre a prática pedagógica, não restringindo o processo ensino-aprendizagem apenas à dimensão cognitiva.

A afetividade é a mistura de todos esses se processo de construção do conhecimento.

A afetividade também e concebida como o conhecimento construído através da vivência, não se restringindo ao contato físico, mas à interação que se estabelece entre as partes envolvidas, na qual todos os atos comunicativos, por demonstrarem comportamentos, intenções, valores, sentimentos e desejos, afetam as relações e, conseqüentemente, o processo de aprendizagem.

Perceber o sujeito como um ser intelectual e afetivo, que pensa e sente simultaneamente, e reconhecer a afetividade como parte integrante do processo de construção do conhecimento, implica um outro olhar sobre a prática pedagógica, não restringindo o processo ensino – aprendizagem apenas à dimensão cognitiva.

A afetividade é mistura de todos esses sentimentos citados, e aprender a cuidar adequadamente de todas essas emoções é que vai proporcionar ao sujeito uma vida emocional plena e equilibrada. Porque pode-se sentir medo/raiva; pode-se expressá-los através de choro ou palavras; só não se pode destruir a fonte de tais sentimentos pois ela é também a fonte de seu prazer maior: O AMOR.

1.1 A Construção da Afetividade:

De acordo com a teoria de PIAGET (ARANHA, (2003) “o desenvolvimento é considerado como tendo dois componentes: o cognitivo e o afetivo”. Embora nem sempre seja focalizado por psicólogos e educadores, o desenvolvimento afetivo se dá paralelamente ao cognitivo e tem uma profunda influência sobre o desenvolvimento intelectual. Segundo PIAGET (ARANHA, 2003) “o aspecto afetivo por si só não pode modificar as estruturas cognitivas, mas pode influenciar que estruturas modificar”. PIAGET (ARANHA, 2003)

Se o desenvolvimento afetivo se dá paralelamente ao desenvolvimento cognitivo, as características mentais de cada uma das fases do desenvolvimento serão determinantes para a construção da afetividade. As crianças assimilam as experiências aos esquemas afetivos do mesmo modo que assimilam as experiências às estruturas cognitivas.

O primeiro mês de vida de um bebê é um período de atividade reflexiva, um período dominado por impulsos reflexos e instintivos com os quais buscam alimentação e a libertação de desconfortos. Durante este período o afeto é associado com reflexos. Isso basicamente não muda até o 4º mês de vida.

Após o 4º mês a criança começa a apresentar um comportamento dirigido a um fim (intencional), que evolui de uma repetição de eventos incomuns e interessantes, na qual as intenções só se estabelecem durante as repetições do comportamento para uma intencionalidade presente no início da ação.

Durante o segundo ano de vida os sentimentos começam a ter papel na determinação dos meios usados para alcançar os fins tanto quanto na determinação dos fins. As crianças começam a experimentar o “sucesso” e o “fracasso” do ponto de vista afetivo e a transferir afetividade para outras pessoas. Com a diferenciação cognitiva que ela faz de si em relação aos objetos, sentimentos com gostar e não gostar podem começar a ser dirigido para os outros, constituindo-se assim uma porta para o intercâmbio social. A criança de dois anos (final do período sensório motor) é afetiva e cognitivamente muito diferente do recém-nascido.

No período pré-operacional (2 a 7 anos) surgem os primeiros sentimentos sociais em decorrência da linguagem falada e da representação. A

representação permite a criação de imagens das experiências, incluindo as experiências afetivas. Assim, os sentimentos são representados e recordados o que não ocorria no estágio sensório-motor. Enquanto uma criança sensório-motor pode “gostar” de um objeto ou pessoa hoje, mas não amanhã, as crianças pré-operacionais mostram maior consistência no gostar e no não gostar.

PIAGET (ARANHA, 2003), concebeu o desenvolvimento do raciocínio moral com uma consequência do desenvolvimento cognitivo e afetivo. Ele sugere que a norma moral apresenta três características: é generalizável a todas as situações análogas, não apenas às idênticas; dura além das situações e das condições que a geraram; está ligada a sentimento de autonomia. Estas normas do raciocínio moral estão plenamente realizadas até o estágio operacional concreto. Por exemplo, uma criança pré-operacional acha errado mentir a seus pais e a outros adultos, mas não a seus colegas. Durante este período o raciocínio moral é pré-normativo, ou seja, baseia-se na obediência a autoridade mais por medo do que por respeito mútuo.

Embora o pensamento pré-operacional represente um avanço em relação ao pensamento sensório-motor, ele ainda é restrito em muitos aspectos. A criança é incapaz de reverter as operações e não consegue acompanhar as transformações, a percepção tende a ser centrada e a criança é egocêntrica, ou seja, não pode assumir o papel ou o ponto de vista do outro, acredita que todos pensam como ela. Conseqüentemente o conceito de intencionalidade ainda não foi construído e a criança não consegue compreender comportamentos acidentais de outras crianças. Acreditam firmemente na moral do “olho por olho, dente por dente” e em sua aplicação em todos os casos. Acreditam na necessidade de punições severas como forma de impedir desobediências futuras e preferem castigos arbitrários. Assim como o raciocínio durante o período pré-operacional é semilógico, assim também é a compreensão infantil sobre regras e justiça e outros aspectos do raciocínio moral semilógico.

No estágio operacional concreto, o raciocínio e o pensamento adquirem maior estabilidade. A capacidade para raciocinar torna-se gradativamente lógica e

menos sujeita as influências das contradições perceptuais aparentes. Os afetos adquirem uma medida de estabilidade e consistência que não apresentavam antes.

Com a aquisição da reversibilidade a criança torna-se capaz de coordenar seus pensamentos afetivos de um evento para outro. Se no estágio pré-operacional o afeto não reúne qualquer dos três critérios para ser normativo, durante o estágio operacional concreto estes critérios passam a ser encontrados a medida em que as capacidades de julgamentos infantis tornam-se “operacionais”.

PIAGET (ARANHA,2003), destaca dois elementos fundamentais no desenvolvimento do estágio operacional concreto: a vontade e a autonomia.

A vontade é considerada como uma escala permanente de valores construída pelos indivíduos e a qual sente obrigado a aderir. A presença da vontade indica que a pessoa já tem capacidade de raciocinar sobre problemas afetivos sob uma perspectiva coordenada e reversível.

A autonomia de raciocínio consiste em raciocinar de acordo com um conjunto próprio de normas. Durante o estágio pré-operacional as crianças percebem as regras como provenientes de uma autoridade.PIAGET (ARANHA, 2003)

É a moralidade da obediência ou respeito unilateral. A medida em que as crianças vão se tornando capazes de se colocar no ponto de vista do outro começam a ser capazes de fazer suas próprias avaliações morais. Começam a fazer avaliações a respeito do que é justo e do que não é justo, o que não significa que as avaliações sejam corretas. O estágio operacional concreto é um período chave para o desenvolvimento contínuo da autonomia afetiva, quando as crianças mudam de uma perspectiva moral baseada no respeito unilateral para uma perspectiva baseada no respeito mútuo.

Com o desenvolvimento da vontade e da autonomia ocorrem mudanças significativas e claras nos conceitos infantis de regras, acidentes, mentiras, justiça e julgamento moral. Se o estágio pré-operacional percebem as regras como fixas e permanentes e exigem dos outros uma adesão rígida em torno dos sete ou oito anos começam a compreender a importância das regras para

um jogo correto. A cooperação começa a se manifestar e as regras deixam de ser vistas com absolutas e imutáveis.

Com o desenvolvimento da capacidade de se considerar o ponto de vista do outro as intenções começam a ser compreendidas e consideradas nos julgamentos. A compreensão das intenções não podem ser “ensinadas” a criança mais nova. De acordo com Piaget, cada criança deve construir este conceito através das intenções com os outros. Enquanto não for capaz, de compreender o ponto de vista do outro não pode construir o conceito de intencionalidade.

A aquisição da intencionalidade muda o conceito de justiça. A punição severa e arbitrária gradativamente dá lugar a punição por reciprocidade, ou seja aquela que guarda alguma relação com o comportamento a ser punido. A moral deixa de ser quantitativa e passa a ser qualitativa. A intenção passa a ser mais importante do que o comportamento em si.

Durante o estágio das operações formais que em média começa em torno dos onze ou doze anos, uma criança desenvolve o raciocínio e a lógica necessária a solução de todas as classes de problemas. Após o desenvolvimento das operações formais, as mudanças nas capacidades mentais, no que se refere às estruturas e operações lógicas, passam a ser quantitativas e não mais qualitativas. A qualidade do raciocínio que uma pessoa é capaz de realizar não progride após este estágio, mas o conteúdo e a função da inteligência podem progredir.

O desenvolvimento afetivo durante o estágio das operações formais é caracterizado por dois fatores principais: o desenvolvimento dos sentimentos idealistas e a continuação da formação da personalidade.

A capacidade de raciocinar sobre o hipotético – o futuro – e de refletir sobre o próprio pensamento torna o adolescente invariavelmente idealista. Este idealismo pode ser visto como um idealismo falso ou incompleto, resultado de um raciocínio baseado no uso egocêntrico do pensamento formal. Faz julgamentos com base no raciocínio e suas conclusões são lógicas. Parecem idealista porque não podem levar em conta a realidade de comportamento humano que nem sempre tem a ver com a lógica.

Durante a formação das operações formais as crianças começam a ter seus próprios sentimentos ou pontos de vista sobre as pessoas. Estes são sentimentos autônomos cujas raízes se encontram no desenvolvimento da autonomia durante o estágio operacional concreto. De acordo com PIAGET os aspectos finais da formação da personalidade não começa a se desenvolver antes da transição para a vida adulta. A medida em que o adolescente inconscientemente procura se adaptar a sociedade e ao mundo do trabalho a formação da personalidade vai se consolidando. A personalidade é resultado dos esforços individuais autônomos, para se adaptar ao mundo social adulto. No início das operações formais, a maioria das crianças constrói uma compreensão de regras sofisticada. As regras passam a ser vistas como fixadas a qualquer momento por um acordo mútuo. Reconhecem as regras cooperação e participação efetiva.

Portanto é fundamental cuidarmos do aspecto afetivo no processo ensino – aprendizagem.

Precisamos compreender que a criança é uma criança diferente cognitivamente e afetivamente falando a cada fase de seu desenvolvimento. Querer ensinar regras de comportamentos sem proporcionar a criança situações de interação que levem a uma real tomada de consciência é pura perda de tempo, e o que é pior, pode acabar dificultando a aquisição do pleno desenvolvimento.

CAPÍTULO II

A AFETIVIDADE E O PROCESSO DE ENSINO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

As Primeiras aprendizagens das crianças ocorrem na primeira relação com a mãe (primeiras palavras, gestos...). Nesta relação a criança constrói seu estilo particular de aprendizagem, que sofrerá modificações à medida que a criança se relaciona com outros contextos. Segundo Almeida (1999,p.48).

“Cada estágio da afetividade, quer dizer as emoções, o sentimento e a paixão, pressupõem o desenvolvimento de certas capacidades, em que se revelam um estado de maturação. Portanto, quanto mais habilidades se adquire no campo da racionalidade, maior é o desenvolvimento da afetividade”. ALMEIDA (1999,p.48).

Sendo assim, as aprendizagens ocorrem, inicialmente, no âmbito familiar e, depois, no social e na escola. Podemos observar que existe uma grande dificuldade quando ocorre a separação da criança no meio familiar para o meio escolar.

O processo de aprendizagem por ser definido de forma sintética, como os seres adquirem nos conhecimentos, desenvolvem competências e mudam o comportamento.

Contudo, a complexidade desse processo dificilmente pode ser explicada apenas através de recortes do todo. Por outro lado, qualquer definição está invariavelmente, impregnada de pressupostos político ideológicos, relacionados com a visão de homem, sociedade e saber.

Segundo estudiosos, a aprendizagem é um processo integrado que provoca uma transformação qualitativa na estrutura mental daquele que aprende. Essa formação se dá através da alteração de conduta do indivíduo, seja por

condicionamento operante, experiência ou ambos de uma forma razoavelmente permanente. As informações podem ser absorvidas através de técnicas de ensino ou até pela simples aquisição de hábitos. O ato ou vontade de aprender é uma característica essencial do psiquismo humano, pois somente este possui o caráter intencional, ou a intenção de aprender; dinâmico, por estar sempre em mutação e procurar informações para a aprendizagem; criador, por buscar novos métodos visando a melhora da própria aprendizagem, por exemplo, pela tentativa e erro.

Um outro conceito de aprendizagem é uma mudança relativamente durável do comportamento, de uma forma mais ou menos sistemática, ou não, adquirida pela experiência, pela observação e pela prática motivada.

O ser humano nasce potencialmente inclinado a aprender, necessitando de estímulos externos e internos (motivação, necessidade) para o aprendizado. Há aprendizados que podem ser considerados natos como o ato de aprender a falar, a andar, necessitando que ele passe pelo processo de maturação física, psicológica e social. Na maioria dos casos a aprendizagem se dá no meio social e temporal em que o indivíduo convive; sua conduta muda, normalmente, por esses fatores, e por predisposições genéticas.

O processo de aprendizagem na abordagem de VYGOTSKY o pensamento verbal não é uma forma de comportamento natural e inata, mas é determinado por um processo histórico-cultural e tem propriedades e leis específicas que não podem ser encontradas nas formas naturais de pensamento e fala. Uma vez admitido o caráter histórico do pensamento verbal, devemos considerá-lo sujeito a todas as premissas do materialismo histórico que são válidas para qualquer fenômeno histórico na sociedade humana (VYGOTSKY, 1993 p.44). Sendo o pensamento sujeito às interferências históricas as quais está o indivíduo submetido, entende-se que, o processo de aquisição da ortografia, a alfabetização e o uso autônomo da linguagem escrita são resultantes não apenas do processo pedagógico de ensino-aprendizagem propriamente dito, mas das relações subjacentes a isto.

VYGOTSKY (1993), diz ainda que o pensamento propriamente dito é gerado pela motivação, isto é, por nossos desejos e necessidades, nossos interesses e emoções.

Por trás de cada pensamento há uma tendência afetivo-volitiva. Uma compreensão plena e verdadeira do pensamento de outrem só é possível quando entendemos sua base afetivo-volitiva (VYGOTSKY, 1991). Desta forma não seria válido estudar as dificuldades de aprendizagem sem considerar os aspectos afetivos. Avaliar o estágio de desenvolvimento, ou realizar testes psicométricos não supre de respostas as questões levantadas. É necessário fazer uma análise do contexto emocional, das relações afetivas, do modo como a criança está situada historicamente no mundo.

Na abordagem de VYGOTSKY a linguagem tem um papel de construtor e de propulsor do pensamento, afirma que aprendizado não é desenvolvimento, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer (VYGOTSKY, 1991). A linguagem seria então o motor do pensamento, contrariando assim a concepção de desenvolvimento que considera o desenvolvimento a base para aquisição da linguagem. VYGOTSKY defende que os processos de desenvolvimento não coincidem com os processos de aprendizagem, uma vez que o desenvolvimento progride de forma mais lenta, indo atrás do processo de aprendizagem. Isto ocorre de forma seqüencial, (VYGOTSKY, 1991).

O processo de aprendizagem na abordagem de Piaget, a teoria da equilíbrio, de uma maneira geral, trata de um ponto de equilíbrio entre a assimilação e acomodação, e assim, é considerada como um mecanismo auto-regulador, necessária para assegurar à criança uma interação eficiente dela com o meio-ambiente. Piaget postula que todo esquema de assimilação tende a alimentar-se, isto é, a incorporar elementos que lhe são exteriores e compatíveis com a sua natureza. E postula também que todo esquema de assimilação é obrigado a se acomodar aos elementos que assimila, isto é, a se modificar em função de suas particularidades, mas, sem com isso, perder sua

continuidade (portanto, seu fechamento enquanto ciclo de processo interdependente) nem seus poderes anteriores de assimilação. (PIAGET 1975,).

Em outras palavras, PIAGET(1975) define que o equilíbrio cognitivo implica afirmar a presença necessária de acomodações nas estruturas; bem como a conservação de tais estruturas em caso de acomodação bem sucedidas. Esta equilíbrio é necessária porque se uma pessoa só assimilasse desenvolveria apenas alguns esquemas cognitivos, esses muito amplos, comprometendo sua capacidade de diferenciação; em contrapartida, se uma pessoa só acomodasse, desenvolveria uma grande quantidade de esquemas cognitivos, porém muito pequenos, comprometendo seu esquema de generalização de tal forma que a maioria das coisas seriam vistas sempre como diferentes mesmo pertencendo à mesma classe. Essa noção de equilíbrio foi a base para o conceito desenvolvido por PAIN, sobre as modalidades de aprendizagem, que servem dos conceitos de assimilação e acomodação, na descrição de sua estrutura processual.

É de Piaget o postulado de que o pleno desenvolvimento da personalidade sob seus aspectos mais intelectuais e indissociáveis do conjunto das relações afetivas, sociais e morais que constituem a vida da instituição educacional. A primeira vista, o desenvolvimento da personalidade parece depender sobre tudo dos fatores afetivos; na realidade, a educação forma um todo indissociável e não é possível formar personalidades autônomas no domínio moral se o indivíduo estiver submetido a uma coerção intelectual tal que o limite a aprender passivamente, sem tentar descobrir por si mesmo a verdade; se ele é passivo intelectualmente não será livre moralmente. Mas reciprocamente, se sua moral consiste exclusivamente numa submissão à vontade adulta e se as únicas relações sociais que constituem as relações de aprendizagem são as ligam cada estudante individualmente a um professor que detém todos os poderes, ele não pode tampouco ser ativo intelectualmente. (Piaget, 1982) Piaget afirma que adquirida a linguagem, a socialização do pensamento manifesta-se pela elaboração de conceitos e relações e pela constituição de regras.

2.1- O aspecto sócio-afetivo no processo ensino-aprendizagem na concepção de VYGOTSKY, PIAGET e WALLON. Afetividade no processo de formação de conceitos, segundo VYGOTSKY.

VYGOTSKY(1989), concebe a partir de sua dimensão social, a qual a dimensão individual é derivada e secundária, como “organização objetivamente observável do comportamento que é imposta aos seres humanos através da participação em práticas sócio-culturais”, por sucessivos processos de internalização que não se restringem à mera cópia da realidade externa num plano interior já existente. Há grosso modo, a consciência passa a ser percebida como uma forma de organização dinâmica de nossas funções mentais superiores, de nosso comportamento, tal como expresso na citação anterior, onde é implicitamente definida como um sistema organizativo de significados em que o afetivo e o dinâmico se unem. Seu desenvolvimento, determinado culturalmente segundo VYGOTSKY (1989), pode ser explicado na verdade, por possuir como elemento mediador entre indivíduo e influências do mundo exterior, a linguagem, as operações com signos, o sistema de representações que substitui o real, fornecidos por dada cultura aos indivíduos que a constituem.VYGOTSKY (1989)

Assim, a linguagem, esse sistema simbólico de mediação entre o sujeito e o objeto que além do intercâmbio social, presta-se principalmente à função de contribuir para a construção do pensamento generalizante, que se dá a partir da generalização das experiências em categorias conceituais, ou seja, classes de objetos com atributos em comum selecionados sob a óptica de um grupo cultural, se consubstancia num instrumento de organização do conhecimento, de ordenação do mundo real, e assim sendo tornar-se um importante fator desencadeante da construção da própria consciência. Esta a qual VYGOTSKY confere papel central na concepção que possui das relações entre afeto e intelecto.

Nessa perspectiva, a partir das investigações que efetivou dos processos internos relacionados a aquisição, organização e uso do conhecimento através da sua dimensão simbólica, VYGOTSKY(LA TAILLE,1992) chega a estabelecer um percurso genético do desenvolvimento do pensamento generalizante, chamado por ele de pensamento conceitual, dentro do qual busca explicitar de que maneira se corporifica a construção de significado, como se dá o processo de formação de conceitos. VYGOTSKY o subdivide em três grandes estágios: 01- o da formação de conjuntos sincréticos; 02- o do pensamento por complexos; 03- o da formação de conceitos propriamente ditos.

No primeiro estágio, a criança agrupa os objetos do mundo circundantes a partir de nexos subjetivos, baseada em fatores perceptuais; por isso, tais ligações são instáveis e não se relacionam necessariamente aos atributos dos objetos. Já no estágio do pensamento por complexos, essas ligações, descobertas por meio da experiência direta, estabelecem conexões concretas e factuais entre objetos, porém, ainda carecendo de unidade lógica, uma vez que sofrem variações decorrentes do tipo de contato e relações existentes entre os elementos, e baseiam-se na combinação por similaridade, na unificação de impressões diversas. Por fim, no terceiro estágio, ocorre o agrupamento dos objetos com base num único atributo, abstraído de características isoladas da totalidade da experiência direta; é o estágio onde opera o pensamento lógico-abstrato.

VYGOTSKY (1989) ,adverte: “é preciso que o desenvolvimento de um conceito espontâneo tenha alcançado um certo nível para que a criança possa absorver um conceito científico correlato”. Daí o importante papel de VYGOTSKY(1989) atribui à intervenção escolar promotora do agir coletivo como alternativa pedagógica capaz de provocar aprendizagem e, conseqüentemente, gerar o desenvolvimento dos educando.

Para VYGOTSKY “tal como a percepção e a memória as emoções compõem o quadro de nossas funções psicológicas e, assim como as primeiras, apresenta uma dimensão social que a determina. Sendo pois, um fenômeno psicosocial, as emoções dependem de uma característica social fornecida pela cultura que

dite as diretrizes para o sentimento, no tocante a quando, onde e o que sentir, e que estas estabeleçam enfim, códigos legais, morais e sociais que a sustentam”.(RIBEIRO,1996,p.37)

As relações sociais e afetividade na visão de Piaget.

Piaget destaca com clareza as influências e determinações da interação social no desenvolvimento da inteligência, afirmando que “a inteligência humana somente se desenvolve no indivíduo em função de interações sociais que são, em geral, demasiadamente negligenciadas”. (PIAGET, 1967 apud La TAILLE, 1992, p.11).

Segundo PIAGET (ibidem, p.14), “o ser social” de mais alto nível, é justamente aquele que consegue relacionar-se com seus semelhantes de forma equilibrada; isso significa afirmar que, a cada estágio de desenvolvimento do sujeito, definido por Piaget, compreende-se uma maneira de ser social, daí a forma como uma criança, no período pré-operatório interage socialmente diferente de uma pessoa que atingiu o nível das operações formais, haja vista esta conseguir estabelecer com coerência e equilíbrio trocas intelectuais.

Assim é bom dizer que, o desenvolvimento das operações lógicas no indivíduo corresponde simultaneamente ao seu desenvolvimento social.

Diante de tudo que PIAGET pregou, notamos dentre outros motivos, a importância das relações sociais na construção da noção do eu e do outro, num processo concomitante de diferenciação e socialização. Todas as questões invocadas por ele, nos levam a refletir as diferentes dimensões do ser social e sua íntima relação com as etapas do desenvolvimento cognitivo; mas, vale daí pensarmos também a ampla influência das interações sociais sobre esse desenvolvimento; haja vista, os fatores inter-individuais permitirem à inteligência atingir a coerência possível, sobretudo pelas necessidades oriundas da vida em sociedade. Por não confiar fielmente na argumentação de que toda e qualquer relação inter-individual supõe desenvolvimento satisfatório, ele em seus estudos sobre estas distingue dois tipos: a coação e a cooperação, compreendidas igualmente a partir de reflexões sobre o desenvolvimento do juízo moral da criança. Tanto a coação quanto a

cooperação, compõem o cenário do cotidiano escolar, seja no espaço próprio da sala de aula, ou na instituição como um todo.

O processo contínuo e construtivo de socialização do sujeito se dá também, em primeira instância, no máximo de interações sócio-afetivas interdependentes, desde com o outro ou com o meio-fator característico da primeira infância na busca pela satisfação orgânica e psicológica, seguindo progressivamente em direção ao limite da individualidade e, conseqüentemente, da autonomia. Desse modo, a manifestação correspondente entre os aspectos afetivo e cognitivo, no tocante às respectivas evoluções, compete tornar explícito o papel da afetividade nos períodos do transcurso do desenvolvimento humano.

A teoria da emoção na visão de WALLON.

Apesar das dimensões afetiva ocupar lugar central na teoria WALLONIANA, como em nenhuma outra, o seu grande eixo é a questão da motricidade, posto que, para ele, o ato mental se desenvolve necessariamente a partir do ato motor, intermediado por um processo cuja explicação desenvolver-se-á mais adiante. Deste modo, pondo-se estudar a atividade muscular recorrendo aos órgãos que a constituem, como: a musculatura e estruturas cerebrais responsáveis por sua organização. WALLON estabelece uma tipologia do movimento, na qual identificam-se duas funções: a cinética e a postural. “A primeira correspondendo ao movimento visível, à mudança de posição do corpo, ou de segmentos do corpo no espaço; a segunda, à manutenção da posição assumida (atitude) e a mímica”. (LA TAILLE, 1992, p.37)

Nesse sentido, a afetividade, que corresponde à primeira manifestação do psiquismo, propulsiona o desenvolvimento cognitivo ao instaurar vínculos imediatos com o meio social, abstraindo deste, o seu universo simbólico culturalmente elaborado e historicamente acumulado pela humanidade. Por conseguinte, os instrumentos mediante os quais se desenvolverá o aperfeiçoamento intelectual são, irremediavelmente, garantidos por estes vínculos, estabelecidos pela consciência afetiva.

Finalmente, para WALLON, a afetividade é considerada um instrumento de sobrevivência do qual o bebê se utiliza para suprir a insuficiência da articulação

cognitiva por meio da significação de sua atividade motora, o que a torna a primeira manifestação do psiquismo em busca de abstrair, compreender e utilizar-se do universo simbólico que o cerca.

2.2- A relação da afetividade com a inteligência.

“As escolas deveriam entender mais de seres humanos e de amor do que de conteúdos e técnicas educativas. Elas têm contribuído em demasia para a construção de neuróticos por não entenderem de amor, de sonhos, de fantasias, de sonhos e de dores”. (CLAUDIO SALTINI)

Compreendemos então que afetividade e inteligência são aspectos indissociáveis, intimamente ligados e influenciados pela socialização.

A afetividade é necessária na formação de pessoas felizes, éticas, seguras e capazes de conviver com o mundo que a cerca. No ambiente escolar e além de dar carinho, é aproximar-se do aluno, saber ouvi-lo, valorizá-lo e acreditar nele, dando abertura para sua expressão. Carinho faz parte da trajetória, é apenas o começo do caminho.

O olhar do professor para seu aluno é indispensável para a construção e, o sucesso da sua aprendizagem. Isto inclui dar credibilidade as suas opiniões, valorizar sugestões, observar, acompanhar seu desenvolvimento e demonstrar acessibilidade, disponibilizando mútuas conversas.

“As relações afetivas se evidenciam, pois a transmissão do conhecimento implica, necessariamente, uma interação entre pessoas. Portanto, na relação professor-aluno, uma relação de pessoa para pessoa, o afeto está presente”. (ALMEIDA, 1999)

Compreendemos a afetividade como substância que nutre estas ações e não um puro ato “sentimental”.

Para JEAN PIAGET (2001), é irrefutável 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 atribuída como uma condição inevitável na construção da inteligência.

Ainda, define a afetividade como todos os movimentos mentais conscientes e inconscientes não-rationais (razão), sendo o afeto um elemento indiferenciado do domínio da afetividade.

Afirma ele, que o afeto é uma importante energia para o desenvolvimento cognitivo e estudos que integram suas pesquisas e também de Freud especificam que a afetividade influi na construção do conhecimento de forma essencial através da pulsão de vida e da busca pela excelência.

PIAGET dedicou-se exclusivamente ao estudo do desenvolvimento cognitivo, especificamente à gênese da inteligência e da lógica. Como efeito dos seus estudos concluiu a existência de quatro estágios ou fases do desenvolvimento da inteligência.

Em cada estágio há características privativas pelas quais a criança constrói o seu conhecimento.

Sensório motor (ou prático) 0-2 anos: trabalho mental: estabelece relações entre as ações e as modificações que elas provocam no ambiente físico; exercício dos reflexos; manipulação do mundo por meio da ação. Ao final, constância permanência do objeto.

Pré - operatório (ou intuitivo) 2-6 anos: desenvolvimento da capacidade simbólica (símbolos mentais: imagens e palavras que representam objetos ausentes); explosão lingüística; características do pensamento (egocentrismo, intuição, variância); pensamento dependente das ações externas.

Operatório - concreto: 7-11 anos: capacidade de ação interna: operação. Características da operação: reversibilidade (invariância – conservação (quantidade, constância, peso, volume));

Operacional -(abstrato) 11- anos. A operação se realiza através da linguagem (conceitos). O raciocínio é hipotético-dedutivo (levantamento de hipóteses; realização de deduções).

Essa capacidade de sair-se bem com as palavras e essa independência em relação ao recurso concreto permite: ganho de tempo; aprofundamento do conhecimento, domínio da ciência da filosofia.

As relações entre afetividade e inteligência podem ser vistas de duas maneiras diferentes:

O apogeu da inteligência é a formação progressiva das estruturas operacionais e pré-operacionais.

Analisando a duplicidade desta relação inteligência e afeto, podemos requerer que o afeto faz ou pode causar a formação de estruturas cognitivas.

O estudo do dualismo nestas relações para muitos autores é muito interessante. O esquema do objeto permanente – as descobertas que o bebê faz sobre a permanência do objeto quando ele some do seu campo visual – é causado por sentimento, por relações objetais, afirma CHARLES ODIER (1998) em seu estudo criterioso das relações afetivas da criança com o objeto. Desta forma, compreendemos as relações afetivas da criança com objeto ou pessoa envolta. Por conseguinte, as relações afetivas da criança com o objeto – mãe, ou ainda outras pessoas, respondem pela formação das estruturas cognitivas.

O psicanalista SIGMUND FREUD afirmava que os dados adquiridos pela psicanálise têm consequência úteis para o desenvolvimento das relações inter-humanas, principalmente ao apresentar que o objeto de relação é o objeto individual construído pelo mundo interno extraordinário (imaginário) variando com nossos investimentos e em função de nossa história e de nossos estados afetivos. (SIGMUND FREUD, apud GOLSE, 1998)

HENRI WALLON traz a dimensão afetiva com ponto extremamente importante em sua teoria psicogenética. Apresenta a distinção entre afetividade e emoção. GALVÃO (1999) busca o olhar para esta controvérsia na obra de WALLON:

“As emoções assim como os sentimentos e os desejos, são manifestações da vida afetiva. Na linguagem comum costuma-se substituir emoção por afetividade, tratando os termos como sinônimos. Todavia, não o são. A afetividade é um conceito mais abrangente no qual se inserem várias manifestações”. (p.61)

WALLON, não separou o aspecto cognitivo do afetivo. Seus trabalhos dedicam grande abertura às emoções como constituição intermediária entre o corpo,

sua fisiologia, seus reflexos e as condutas psíquicas de adaptação. A atuação está intimamente ligada ao movimento, e as posturas são as primeiras figuras de expressão e comunicação que servirão de base ao pensamento concebido antes de tudo, como uma das formas de ação.

Para ele, o movimento é a base do pensamento. É a principal forma de integração com o exterior e a emoção é a fonte do conhecimento. Um estudioso de WALLON, MALRLIEUX (1992) chega até a dizer que a consideração ou a percepção de distância, é devida a vontade de alcançar objetos distantes, e não a própria distância dos objetos.

Ainda, podemos interpretar que o afeto esclarece a aceleração ou retardamento da formação das estruturas; aceleração no caso de interesse e necessidade, retardamento quando a situação afetiva é uma barreira para o desenvolvimento intelectual. Nessa interpretação, afetividade esclarece a aceleração ou retardamento mais não a origem da formação da estrutura. Embora seja uma condição necessária, a afetividade não é suficiente, como já vimos, na formação da estrutura que na cognição, acontece de forma autônoma. Considerando primeiro que afetividade antecede as funções das estruturas cognitivas, podemos compreender que os estágios da afetividade correspondem detalhadamente aos estágios de desenvolvimento das estruturas; ou seja, correspondem detalhadamente aos estágios de desenvolvimento das estruturas; ou seja, são correspondentes e não sucessivos.

Para (VYGOTSKY, apud La TAILLE, 1992, p.11), “considerou e propôs a construção de uma nova psicologia, fundamentada no materialismo histórico e dialético. Aprofundou seus estudos sobre o funcionamento dos aspectos cognitivos, mais precisamente as funções mentais e a consciência”. VYGOTSKY usa o termo função mental para referir-se a processos como: pensamento, memória, percepção e atenção. A organização dinâmica da consciência aplica-se ao afeto e ao intelecto.

Conforme LA TAILLE (1992), VYGOTSKY explica que o pensamento tem sua origem no campo da motivação, a qual inclui inclinações, necessidades,

interesses, impulsos, afeto e emoção. Neste campo estaria a razão última do pensamento e, assim, uma compreensão completa do pensamento humano só é possível quando se compreende sua base afetivo-volitiva. Apesar de a questão da afetividade não receber aprofundamento em sua teoria, VYGOTSKY evidencia a necessidade das conexões entre as extensões cognitiva e afetiva do funcionamento psicológico humano, submetendo uma abordagem concomitante das referidas extensões.

Para VYGOTSKY o funcionamento psicológico fundamenta-se nas relações sociais entre o indivíduo e o mundo exterior, as quais desenvolvem - se num processo histórico. O sócio-histórico, não representa o coletivo, na acepção de impor sobre o indivíduo, e sim, como processo em que todo o mundo cultural expõe-se ao sujeito como “outro”.

O “outro” com quem ele se compara é referência externa que permite ao homem compor-se como ser humano. Este processo de interiorização do material cultural define os limites e possibilidades da construção pessoal. Este processo permite a constituição do ser autenticamente humano: na ausência do outro, o homem não se constrói.

“Segundo VYGOTSKY, o ser humano constitui-se como tal na sua relação com o outro social. O ser humano é membro de uma espécie biológica que só se desenvolve no interior de um grupo cultural sua noção de cérebro pressupõe um sistema aberto, de grande plasticidade. Sua estrutura e seu modo de funcionamento são construídos ao longo da história da espécie e do desenvolvimento individual e, nesse processo a linguagem ocupa um espaço importante em que a cultura fornece ao indivíduo os sistemas simbólicos de representação da realidade”. (RIBEIRO, 1996, p.37)

A teoria de VYGOTSKY possui a lei da dupla formação, que consiste em dizer que toda função psicológica humana apareceu duas vezes, uma vez em nível social (entre indivíduos), ou seja, inter-psicológico, e outra vez em nível individual (interno do indivíduo), ou seja, intra-psicológico. Nesse processo de passagem da função psicológica de interpessoal para intrapessoal se dá o processo de internalização. Na interação entre aprendizagem e

desenvolvimento encontramos a zona de desenvolvimento proximal que é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

“Zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamados de “flores” do desenvolvimento”. (VYGOTSKTY, apud OLIVEIRA, 1993, p. 60).

O nível desenvolvimento real é o responsável pelas funções mentais da criança que se instituíram como consequência de certos ciclos de desenvolvimento já completados. È na zona de desenvolvimento proximal que a intervenção de outros indivíduos é intensa e transformante. Se o aprendizado estimula o desenvolvimento, então cabe a escola um papel indispensável na arte de construir o ser psicológico amadurecido, adulto.

Concluirmos que a intensificação das relações entre professor-aluno, os aspectos afetivos emocionais, a dinâmica das manifestações da sala de aula e formas de comunicação devem ser caracterizadas como pressupostos básicos para o processo da construção do conhecimento e da aprendizagem e ainda, da condição organizativa do trabalho do professor. Compreendemos então que afetividade e inteligência pôr conseguinte, são aspectos indissociáveis, intimamente ligados e influenciados pela socialização.

Enquanto o indivíduo se desenvolve no seu espaço social e cultural afasta-se de uma submissão aprendendo a transferir suas motivações para o outros objetos e situações, ao mesmo tempo que condiciona, afetivamente, suas relações vivenciais.

Afetividade no ambiente escolar é se preocupar com os alunos, e reconhecê-los como indivíduos autônomos, com uma experiência de vida diferente da sua, com direito a ter preferências re desejos nem sempre iguais ao do professor.

Concebemos então, a afetividade, assim como o conhecimento construído através da vivência.

2.3- O Papel da motivação na aprendizagem.

Sendo o aspecto afetivo constructo da natureza humana e elemento responsável pela definição das relações inter-individuais, base para todo desenvolvimento sócio-cognitivo do ser humano, convém destacarmos também a motivação como parte integrante desse processo e seus determinantes no processo ensino-aprendizagem, bem como, todas as ações da vida prática do indivíduo.

No campo da Psicologia muitos estudos são desenvolvidos a fim de se compreender as variáveis motivacionais do comportamento humano. No campo educativo, costumamos responsabilizar a motivação tanto á facilidade com que o educando aprende, quanto pela ausência de sua aprendizagem, no entanto, não podemos ser reducionistas a ponto de negarmos os inúmeros fatores que envolvem essas realidades. A motivação consiste apenas em mais um elemento considerável e imprescindível, seja para aprender ou realizar algo. Nesse sentido, vale ressaltar que todo comportamento pressupõe um motivo, seja no espaço específico de sala de aula, ou em todas as ações da vida humana, estas são movidas por uma força motivacional, embora não esteja explícita.

Segundo alguns autores o conceito motivação, destaca um ou três tipos de variáveis: determinantes ambientais, forças internas (necessidade, desejo, emoção, impulso, instinto, vontade, etc.); incentivo, alvo ou objeto que atrai ou repele o organismo.

A concepção de motivação que mais ganhou destaque condiz à vinculada à teoria da evolução, por seu caráter utilitário-funcional para a sobrevivência e desenvolvimento filogênico e ontogênico. Partindo dessa ótica, todo comportamento é motivado e, sobretudo corresponde às necessidades do

organismo, daí dizer que o comportamento configura-se em instrumento pelo qual a necessidade é satisfeita. Como podemos perceber, a motivação implica componente basilar de toda atividade humana a aprendida. Comporta inúmeras situações em que pressupõe aprendizagem. Nesse sentido, é comum observarmos no meio educacional, em particular, no cotidiano de nossas escolas, e incômodo de muitos educadores em compreender o desinteresse dos educandos, o pouco caso destes pelo que o professor ensina-lhes, ou seja, a busca por alternativas para solucionar ou senão amenizar os problemas advindos por não se possuir as condições motivacionais favoráveis à aprendizagem. Atribuídas na grande maioria das vezes somente ao mundo extra-escolar dos educandos.

2.4- O Professor como mediador do processo.

Cabe ao professor um importante papel nas inter-relações escolares. As características individuais do professor (autoritário, permissivo, organizado) e seus traços de personalidade são apontadas como responsáveis por maior ou menor eficiência como docentes, assim como a predisposição deste indivíduo para ser professor.

O professor precisa estabelecer uma relação afetiva com os alunos e que perceba que o indivíduo, seus alunos também têm algo a oferecer e que a aprendizagem se faz por intermédio das extensões que são estabelecidas. O professor oferece por meio de suas atitudes, uma série de informações ao aluno que irão contribuir na formação de seu auto-conceito.

Portanto, as expectativas que o professor tem para com seu aluno poderão contribuir sobre seu desenvolvimento. O aluno que tem suas características valorizadas pelo professor tende a acentuá-las cada vez mais, enquanto aquele que se sente rejeitado ou discriminado tende a se afastar da situação e acaba por ver as expectativas negativas do professor confirmadas.

Desta forma, as crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem podem se ver como incompetentes, o que interfere em seu auto-conceito e em sua capacidade de reverter a situação. Socialmente pode apresentar comportamento de isolamento, dependência, passividade e até mesmo submissão, por se sentirem menos respeitadas e aceitas.

Para realizar as propostas do ensino, o professor deve conhecer bem as possibilidades de aprendizagem do aluno e suas características individuais, para que possa adequar a metodologia de ensino do aluno. O conhecimento será feito por intermédio da interação e da comunicação, da observação constante de seus processos de aprendizagem e da reavaliação da proposta a cada nova fase do processo.

O professor como mediador do processo deve ajudar ou facilitar os alunos a construir aprendizagens significativas e, para tal precisa atribuir um sentido

pessoal a aprendizagem para que os alunos compreendam não apenas o que têm de fazer, mas também por que e para quê. A participação ativa dos alunos acontece quando estes sentem que podem ter êxito em sua aprendizagem e para isso devem ser propostas atividades que eles sejam capazes de resolver com as ajudas necessárias, e sejam encorajadas pelo esforço e não pelo resultado.

Os aspectos comportamentais do professor que se correlacionam com os resultados acadêmicos dos alunos, são a quantidade e o ritmo do ensino, a forma como o professor apresenta sua informação, as perguntas aos alunos, a reação às respostas destes e a organização do trabalho individual na sala de aula e em casa, dos alunos. (BROPTY e GOOD, 1986)

(FLANDERS, apud COLOMINA, ONRUBIA & ROCHERA, 2004), apresenta o quadro de categorias para análise da interação professor x aluno. Serão transcrito apenas os comportamentos positivos do professor e do aluno nesta interação.

Na fala do professor, que responde:

Aceita sentimentos. Aceita uma atitude, ou tom afetivo, de um aluno de maneira “não ameaçadora”. Os sentimentos podem ser positivos ou negativos.

Também são incluídas nessa categoria a previsão e a evocação de sentimentos.

Elogia ou estimula. Elogia ou encoraja a ação ou o comportamento do aluno. Brinca ou faz piadas que aliviam a tensão em aula, mas não à custa de outro indivíduo. Incluem-se os movimentos afirmativos, aprovadores, de cabeça e expressões como “muito bem” ou “vá em frente”.

Aceita ou utiliza idéias dos alunos. Esclarecimento, estruturação ou desenvolvimento de idéias sugeridas por um aluno. Incluem-se aqui as ampliações que o professor faz das idéias dos alunos.

Faz perguntas. Formulação de perguntas acerca de conteúdos ou de procedimentos e de métodos, sendo que o professor parte de suas próprias idéias com intenção de que um aluno responda.

Na fala do aluno, que inicia:

O aluno inicia o discurso. Iniciação do discurso por parte do aluno.

Expressão de idéias próprias; iniciação de um novo tema, liberdade para expor opiniões e conceitos pessoais de pensamento; formulação de perguntas pensadas por sua própria conta; ir além da estrutura dada.

Diante de tais considerações encontramos o professor que usa a motivação como instrumento metodológico na relação de aprendizagem, entendendo que esta se realiza na interação entre ele e o aluno, discordando da posição autoritária que antes designava esta função.

A participação psicopedagógica nesta relação é de, inicialmente procurar conhecer o professor e sua preparação pedagógica, o projeto político pedagógico da escola e os mecanismos que usam para alcançar o desenvolvimento ensino – aprendizagem, para que sua intervenção seja feita de modo consciente e compatível com os envolvidos nesta relação.

CAPÍTULO III

A PEDAGOGIA DA AFETIVIDADE NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

O aspecto afetivo é um elemento importante que deve ser considerado no processo de aprendizagem.

Segundo MARCHAND, (1985) “ na prática pedagógica podem surgir entre professor e aluno, sentimentos de atração ou de repulsão”. Essas atitudes sentimentais tem o poder de influenciar a metodologia com risco de alterá-la, provocando no aluno, rudes transformações afetivas mais ou menos desfavoráveis ao ensino.

“O poder do professor é maior que o do livro, e a qualidade do diálogo estabelecido entre professor e aluno é importante para uni-los, criando um laço especial, ou para separá-los, criando obstáculos intransponíveis”. Marchand, (1985)

O trabalho do educador é considerado por CODO e GAZZOTTI (2002) “o melhor, porque é ele quem controla o processo produtivo, tem liberdade de criação e ação, além de ordenar tipos e seqüência de atividades”. CODO e GAZZOTTI, (2002). É também um trabalho dos mais delicados porque necessita de um investimento afetivo na relação professor-aluno, principalmente por parte do educador, a afetividade não deve ser esquecida, pois ela é um fator essencial nesse processo, visto que, funciona como elo de sedução entre educando e educador.

Sabendo que o objetivo do trabalho do educador é a aprendizagem do aluno, alguns fatores são importantes para que ocorra essa aprendizagem, tais como: capacidade intelectual e vontade de aprender, por parte do aluno, conhecimentos e capacidade de transmitir conteúdos, por parte do educador; apoio dos pais nas atividades extra-classe e outros. Portanto é a afetividade o grande estimulante na efetivação do conhecimento.

Quando o professor se dispõe a ensinar e o aluno a aprender, vai se formando uma corrente de elos afetivos que propicia uma troca entre ambos, onde a motivação, a boa vontade e o cumprimento dos deveres acabam deixando de ser tarefas árduas para o aluno. Criatividade, interesse e disposição para esclarecer dúvidas, funcionam como estímulo para o professor.

O acordo silencioso existente, muitas vezes, entre professor e aluno, acaba se transformando em um jogo sedutor, onde o professor conquista a atenção do aluno e desperta seu interesse para o conhecimento que pretende abordar. É nessa conquista sedutora, carregada de energia afetiva que o professor transmite seus conteúdos escolares e o aluno os aprende, ou seja, “é mediante o estabelecimento de vínculos afetivos que ocorre o processo ensino-aprendizagem”. CODO e GAZZOTTI, (2002)

Eles definem a palavra “seduzir” como “trazer para o seu lado.” CODO e GAZZOTTI, (2002). Isto significa que o professor precisa fazer um trabalho de conquista, levando o aluno confiar nele, a acreditar que determinado conteúdo lhe será útil. Isto é sedução e afetividade.

Caso não seja estabelecida uma relação afetiva entre professor e aluno, é ilusão acreditar que o ato de educar tenha sucesso completo. Ou seja, pode até haver algum tipo de fixação de conteúdo, mas não será uma aprendizagem significativa, nada que prepare esse indivíduo para uma vida futura deixando, lacunas no processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Freire, não existe educação sem amor. “Ama-se na medida em que se busca comunicação com os demais”. FREIRE, (1983).

FREIRE (1996), ainda nos diz que “o professor precisa estar aberto ao gosto de querer bem”. Isso não quer dizer que o professor tenha de querer bem a todos os alunos da mesma forma, mas que ele não deve permitir que sua afetividade interfira no cumprimento do seu dever de educador. Abertura ao querer bem significa disponibilidade para a alegria, para o afeto e para o amor.

Por isso, faz-se necessário uma consciência do educador enquanto sujeito mediador do processo de ensino-aprendizagem, de que não basta apenas educar para afetividade, é preciso também educar na afetividade. Isto implica em uma nova práxis, pois o educador que não sabe para que educa e por que educa, acaba reproduzindo a educação tradicional que privilegia a razão em detrimento da emoção. Para o educador consciente da importância da afetividade na construção do conhecimento de seus educando, toda ação torna-se uma ação para transformação. Ação esta que possibilita a construção do conhecimento em sala de aula para a formação de uma nova sociedade, baseada na justiça, na fraternidade, no respeito, no amor e na solidariedade.

No cotidiano de sala de aula, o conflito não pode mais ser visto como algo negativo, mas sim como um processo de mediação pedagógica. Por isso, o que determina que os conflitos sejam destrutivos ou construtivos não é a sua existência, mais sim a forma como são mediados, tratados e trabalhados dentro do ambiente escolar.

Precisamos acreditar no educador como um dos grandes agentes que a sociedade tem para a construção de um novo modo de vida, baseado na totalidade do ser humano e na quebra de visões reducionistas e parciais. O professor ainda é um dos referenciais de agente transformador da sociedade.

3.1- A Psicopedagogia no Brasil

História:

Um estudo sobre a história da Psicopedagogia nos remete à Europa do século XIX.

Segundo BOSSA (2000), “ as primeiras iniciativas para atender crianças com dificuldades de aprendizagem se deram na França, onde o atendimento era feito por profissionais da Medicina, Psicologia, Psicanálise e Pedagogia”. Esse atendimento alcança sucesso e se espalha por diferentes países. Na Argentina, a Psicopedagogia se torna atividade popular e rotineira, sendo desenvolvida na rede pública de ensino.

A Psicopedagogia no Brasil surge com a influência da Argentina, devido a proximidade geográfica e à presença de psicopedagogos argentinos ministrando cursos e desenvolvendo atividades no nosso país.

No Brasil os primeiros cursos e experiências psicopedagógicas surgem por volta de 1970.

Na década de 80 é criada a Associação Brasileira de Psicopedagogia (ABPP), com sede em SP, conta com treze sessões em diferentes estados brasileiros e dez núcleos regionais. O desafio da Psicopedagogia no Brasil é ver concluído o processo de regulamentação da profissão e ampliar seu espaço de atendimento.

Conceito:

Há uma evolução no conceito de Psicopedagogia. Quando surge, tem uma visão organicista e patolizante da dificuldade de aprendizagem.

Seu objetivo era fazer a reeducação das crianças portadoras de deficiências.

Avançou ao considerar seu objeto de estudo o processo de aprendizagem com todas as variáveis que nele interferem. Seu objetivo passou a ser a investigação da etiologia da dificuldade, seu significado para a criança e sua família, a sua modalidade de aprendizagem e reais possibilidades para aprender.

Atualmente, define-se a psicopedagogia como uma área cujo objeto de estudo é o ser cognoscente e que tem como objetivo facilitar a construção da aprendizagem e da autonomia desse ser identificando e clarificando os obstáculos que podem impedir que esta construção se faça.

O Psicopedagogo:

O Psicopedagogo é um profissional capacitado para atuar junto à aprendizagem humana considerando em sua ação todas as dimensões desse processo. Sua atuação vai além das questões relacionadas aos “problemas” de aprendizagem. Dirige-se para três vertentes: a psicopedagogia clínica ou curativa, a preventiva e a da pesquisa científica. A primeira tem como objetivo desenvolver ao sujeito com dificuldades, o desejo e as possibilidades de aprender; a segunda modalidade tem como objetivo o aperfeiçoamento das práticas educativas facilitando o processo de aprendizagem, atenuando ou evitando os problemas. Através da pesquisa, o psicopedagogo está contribuindo para o fortalecimento da Psicopedagogia e aperfeiçoamento do trabalho junto às crianças e aos jovens.

Campos de atuação no Brasil:

No Brasil, de início, a prática psicopedagógica estava restrita aos consultórios e as clínicas onde se tratava individualmente, as crianças com problemas de aprendizagem. Essa prática se faz necessária onde as dificuldades já se instalaram. Após cuidadoso diagnóstico, desenvolvido com instrumento específicos da Psicopedagogia, faz-se a intervenção com o objetivo de devolver no sujeito o desejo e a possibilidade de aprender.

Atualmente o espaço para a Psicopedagogia no Brasil se amplia. Cresce o número de instituições escolares, hospitais e empresas que contam com a atuação do psicopedagogo. Nessas instituições o atendimento é preferencialmente preventivo e se dirige a grupos específicos ou à instituição como um todo.

A Psicopedagogia escolar tem como objetivo ampliar as possibilidades de aprendizagem de todas as pessoas da escola. Como assessor ou membro da equipe, o psicopedagogo ouve e discute os assuntos da escola, propõe mudanças, elabora propostas educativas, faz mediação entre os diferentes grupos envolvidos na relação ensino-aprendizagem (alunos, professores,

famílias, funcionários), aprimora e cria metodologias e estratégias que garantem melhor aprendizagem; colabora na formação dos professores, possibilitando a ampliação de seus conhecimentos sobre o aluno, metodologias e estratégias de ensino adequadas; trabalha com grupos específicos dentro da escola.

Nas instituições de saúde, o atendimento psicopedagógico se faz como uma alternativa de apoio ao paciente interno visando minimizar suas perdas e diminuir o impacto causado pela doença.

Nas empresas, o psicopedagogo atua ampliando formas de treinamento, desenvolvendo criatividade e a melhora das relações, participando na elaboração, no desenvolvimento e na avaliação de projetos, propondo e coordenando cursos de atualização.

Em resumo, o fundamento da Psicopedagogia é o estudo e atuação junto ao sujeito em processo de aprendizagem.

É uma atividade ampla e complexa, que exige do psicopedagogo conhecimento interdisciplinar que o tornar capaz de atuar na compreensão da aprendizagem e do desenvolvimento integral do sujeito, contribuindo para cada um, a partir de sua originalidade, aprenda a ser, a conhecer, a fazer e a conviver.

A profissão é reconhecida pela sociedade brasileira e se fortalece com o desafio de aperfeiçoar seu trabalho e de ampliar seu atendimento, abrindo as portas a todas as crianças.

3.2- O Psicopedagogo na instituição escolar

O trabalho psicopedagógico, pode e deve ser pensado a partir da instituição escolar, a qual cumpre uma importante função social, a de socializar os conhecimentos disponíveis, promover o desenvolvimento cognitivo e a construção de regras de conduta, dentro de um projeto social mais amplo. A escola, afinal, é responsável por grande parte da aprendizagem do ser humano.

Segundo MÜLLER (1987), “através da aprendizagem, o sujeito é inserido, de forma mais organizada, no mundo cultural e simbólico, que o incorpora à sociedade”. Sendo a instituição escolar responsável por grande parte dessa aprendizagem, cumpre-lhe o papel de mediadora nesse processo de inserção no organismo do mundo. De qualquer modo, a escola é produto da sociedade em que o sujeito vive e participa da inclusão deste nesta mesma sociedade.

Diz VISCA (1991) “Eu não acho que a aprendizagem esteja restrita a escola. Eu acho que está é a melhor forma de se transmitir algumas aprendizagens, mas não é só na escola que se aprende. A aprendizagem acontece no sujeito”. VISCA (1991, p.15).

A escola é, então participante desse processo de aprendizagem que inclui o sujeito no seu mundo sociocultural. Ela é, com efeito, a grande preocupação da Psicopedagogia em seu compromisso de ação preventiva. Cada sujeito tem uma história pessoal, da qual fazem parte várias histórias; a familiar, a escolar e outras, as quais, articuladas, condicionam-se mutuamente.

A escola além disso, seria responsável pelo que o autor JORGE VISCA (1988), “A aprendizagem sistemática é aquela que se opera na interação com instituições educativas, mediadoras da sociedade, órgãos especializados para transmitir os conhecimentos, atitudes e destrezas que a sociedade estima necessárias para a sobrevivência, capazes de manter uma relação equilibrada entre a identidade e a mudança”. JORGE VISCA (1988).

Estas instituições, além disso, provém ao sujeito as aprendizagens instrumentais que irão permitir o acesso a níveis mais elaborados de pensamentos.

A Psicopedagogia, no âmbito da sua atuação preventiva, preocupa-se especialmente com a escola. Dedicando-se a áreas relacionadas ao planejamento educacional e assessoramento pedagógico, colabora com os planos educacionais e sanitários no âmbito das organizações, atuando numa modalidade cujo caráter é clínico, ou seja, realizando diagnóstico institucional e propostas operacionais pertinentes.

O campo de atuação da modalidade preventiva é muito amplo, mas pouco explorado. Sobre o trabalho psicopedagógico na escola muito se tem a fazer. Grande parte da aprendizagem ocorre dentro da instituição escolar na relação com o professor, com o conteúdo e com o grupo social escolar enquanto todo.

Os profissionais enganados no campo da Psicopedagogia têm atentado para a necessidade do trabalho a ser realizado na instituição escolar. Pensar a escola, a luz da Psicopedagogia, significa analisar um processo que inclui questões metodológicas, relacionais e sócio-culturais, englobando o ponto de vista de quem ensina e de quem aprende, abrangendo a participação da família e da sociedade.

Na sua tarefa junto às instituições escolares, portanto, o psicopedagogo deve refletir sobre todas as questões que envolve o desenvolvimento de aprendizagem, buscando dar sua contribuição no sentido de prevenir ulteriores problemas escolares.

3.3- A emoção na sala de aula

Falaremos agora da importância da relação entre a emoção e a atividade intelectual na sala de aula, tentarei mostrar que tanto o professor quanto o aluno poderá passar por momentos emocionais durante o processo de ensino e aprendizagem.

As três principais emoções que exercem ações na sala de aula são: o medo demonstrado em situações novas como responder algumas atividades, apresentar algum trabalho etc.; a alegria, que traz inquietação, também pode trazer entusiasmo para a realização das atividades; e por último a cólera, que tem o poder de expor o professor diante da classe trazendo desgastes físicos e emocionais.

Assim na maioria das vezes os professores não sabem lidar com as situações emotivas de sala de aula, pois elas podem ser imprevisíveis.

ALMEIDA (1999), “é a atenção que é algo necessário dentro da sala de aula e qualquer movimento significa desatenção, que é interpretado muitas vezes como indisciplina, podendo assim atrapalhar tanto os colegas como o(a) professor(a)”. ALMEIDA (1999).

As reações posturais das crianças são normalmente interpretadas como desatenção. Assim há uma grande insistência pela contenção do movimento, como se sua simples eliminação pudesse assegurar a aprendizagem da criança.

E são através desses movimentos que podem gerar emoções como alegria, que ao se produzir revela uma grande excitação motora, onde poderá ser trabalhada várias atividades como: teatro, dinâmica em grupo, etc.; fazendo com que seja atividades facilitadoras do conhecimento.

Lembrando também que o professor deve levar em consideração os estados emocionais no contexto de sala de aula, pois o excesso ou a falta de movimento pode revelar a presença de um estado emocional, seja ela boa ou ruim.

Sendo assim, o professor tem que ser equilibrado emocionalmente na sala de aula, pois a inteligência costuma ceder aos caprichos da emoção, o grande desafio é manter o equilíbrio entre a razão e a emoção, para que o estado emocional não implique em exercer determinada atividade cognitiva.

Por muitas vezes os professores se revelam como um alvo frágil e fácil do aluno atingir. Essa falta de aproximação entre o professor e a emoção deixa-o totalmente cego diante das expressões na sala de aula.

ALMEIDA (1999), diz: “que a escola exerce um papel fundamental no desenvolvimento sócio-afetivo da criança”. ALMEIDA (1999)

Como meio social, é um ambiente diferente da família, porém bastante propício ao seu desenvolvimento, pois é diversificado, rico em interações, e permite à criança estabelecer relações simétricas entre parceiros da mesma idade e assimetria entre adultos. Ao contrário da família, na qual a sua posição é fixa, na escola ela dispõe de uma maior mobilidade, sendo possível a diversidade de papéis e posições. Dessa forma, o professor e os colegas são interlocutores permanentes tanto no desenvolvimento intelectual como do caráter da criança, o que poderá ser preenchido individual e socialmente.

Através dessas diversas interações escola, família, professor e aluno, o meio proporciona experiências essenciais para a construção da personalidade da criança, caracterizando-a assim como ser humano, como sujeito do conhecimento e do afeto, possibilitando um maior crescimento.

Precisamos lembrarmos também que a criança precisa ser reconhecida, ser elogiada, isso nutre a afetividade da criança, pois demonstra o interesse do professor pela criança, fazendo com que ela se sinta importante.

3.4- A família e sua influência na escola:

Visto que as funções da família são: oferecer cuidados e proteção as crianças; dar suporte à evolução da criança; contribuir para a socialização dos filhos em relação aos valores socialmente constituídos; controlá-las e ajudá-las no processo de escolarização e de instrução progressiva em outro âmbito e instruções sociais; dar suporte para as crianças serem pessoas emocionalmente equilibradas, capazes de estabelecer vínculos afetivos satisfatório e respeitosos com os outros.

Segundo MIRANDA (1994), “sob a influência dos reformadores moralista, paulatinamente se admitia que a criança não era preparada para a vida, cabendo aos pais a responsabilidade pela formação moral dos filhos”.

O que levou ao aparecimento de sentimentos novos nas relações entre os membros familiares: o sentimento moderno de família.

Já, a escola deverá garantir a aprendizagem de certos conteúdos essenciais como: leitura, escrita, etc.; fazendo com desperte aluno crítico-educação; socialização e individualização. S escola tem o objetivo de introduzir na criança competências, categorias mentais e termos científicos. Mas a maioria das crianças possui a dificuldade em estabelecer clareza entre as funções da família e as funções da escola, principalmente quando os pais acham que a educação deve partir da escola.

Cabe a instituição escolar contribuir para que a criança integre seu convívio na sociedade, de outro lado à escola deve ajudar a família a solucionar o problema de seus filhos, reintegrando a imagem que se tem deles. Algumas vezes sendo necessário encaminhamento a profissionais especializados como psicopedagogos ou psicólogos. A escola, o educador e a família devem, pois, ser testemunhas da possibilidade do conhecimento.

Cabendo aos pais e aos professores construírem com o papel de afetividade no desenvolvimento da criança, onde sejam trabalhadas as emoções de forma prazerosa, pois o resultado do trabalho com essas emoções pode resultar em grandes aprendizagens significativas, seja ela em casa ou na escola.

CONCLUSÃO

Nos capítulos deste trabalho foram apresentados alguns aspectos da afetividade humana, traçando paralelos com alguns teóricos como PIAGET, WALLON E VYGOTSKY, que fizeram importantes considerações no campo da afetividade e suas implicações no desenvolvimento humano.

Para concluir, falar de afeto na educação é falar da importância de se atentar para a qualidade de relações que se estabelecem entre professores, alunos e psicopedagogos (as) e as demais equipe da escola.

Tendo como base um olhar fenomenológico e holístico do mundo e dos seres humanos, além de conceitos da teoria sistêmica, focar a importância da afetividade na educação é ampliar os conceitos tradicionais e os ainda tão validados de causa e efeito, defender uma visão humanista existencial mais ampla e a crença de que crescemos, nos descobrimos e aprendemos apenas em relação, viver é “estar e ser com”.

Não se questiona mais que a afetividade Acompanha o ser humano desde a sua vida intra-uterina, até a sua morte, se manifestando como uma fonte geradora de potência e energia, e sendo o alicerce sobre a qual se constrói o conhecimento racional. O que se coloca como fundamental é a importância de perceber o ser humano como um todo, onde sentimento, corpo, razão tem um significado muito maior do que dentro de um enfoque analítico e segmentado de cada parte, além de vê-lo como “um ser em relação” cuja realidade é construída no convívio com os demais, sendo ele, portanto, o responsável pela realidade que constrói.

Os seres humanos diferem uns dos outros em vários aspectos como a inteligência, as habilidades, os esquemas de conhecimento que empregam, as estratégias de aprendizagem, os interesses, as expectativas, as motivações e todos esses aspectos incidem sobre os processos de ensino-aprendizagem de forma distinta e particular para cada aluno.

As teorias da afetividade e do desenvolvimento humano que foram surgindo tem nos mostrado o quanto essas especificidades intervêm na individualidade humana e, portanto, não podemos estabelecer leis psicológicas gerais que devem ser aplicadas igualmente a todos os seres humanos. São muitos os esforços praticados atualmente para adaptar o ensino as características individuais de cada aluno, e neste trabalho, foram consideradas a individualidade desde o nascimento, as relações afetivas e educativas a que submetidos, a dimensão social e as relações sociais que estabelecem com os demais.

Todos esses aspectos devem ser compreendidos como importantes na construção global do indivíduo. Não intencionando tornar um fator mais importante que o outro, ressalvo a importância do professor na construção e no desenvolvimento de aprendizagem como mediador dos interesses que se faz entre a aprendizagem e a afetividade.

As considerações apresentadas como positivas na relação professor e aluno descrevem as mudanças que ocorrem no processo de ensino aprendizagem ao longo dos últimos anos. A educação ideal como sendo a construção progressiva de sistemas de significados compartilhados entre professor e aluno e a transferência progressiva do controle do professor para os alunos.

Com este trabalho conclui-se que as manifestações de afetividade exercem um papel fundamental no processo de desenvolvimento do aluno, seja ela criança ou adolescente.

A relação entre inteligência e afetividade, razão e emoção no desenvolvimento do aluno e no contexto da educação estão inteiramente ligadas ao desempenho escolar. Pois o desenvolvimento é um processo contínuo e a afetividade tem um papel imprescindível nesse processo desenvolvimento do aluno, no entanto, o meio deve proporcionar relações de afetividade entre pais e filhos, professores e alunos.

Uma vez que a ausência de uma educação que aborde a emoção tanto na sala de aula quanto na família traz prejuízos que não poderão ser corrigidos pela ação pedagógica resultando em grandes dificuldades de aprendizagem por parte do aluno.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANTES, V. **Cognição, afetividade e moralidade**. São Paulo, Educação e Pesquisa, 2001

DANTAS, Heloysa. **A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de WALLON**. In: DE LA TAILLE, PIAGET, VYGOTSKY E WALLON: Teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

ALMEIDA, A. R. S. **Emoção na sala de aula**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1999.

CURY, A. J. **Pais brilhantes, professores fascinantes**. Rio de Janeiro. Sextante. 2003.

FERNANDEZ, A. **A inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

BOSSA, N. A. **A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. 2ª ed. Porto alegre: Artes Médicas, 2000.

PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro, Zahar, 1970.

CODO, Wanderley (coordenador), GAZZOTTI, A. **A. Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis, Rio de Janeiro: 3ª ed. editora vozes. Brasília: Confederação Nacional dos trabalhadores em educação. U. B. Lab. de Psicologia do Trabalho, 2002.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Tradução de Moacyr Gadotti e Lilian Lopes Martin. RJ: Ed. Paz e Terra, 1983. Coleção Educação e Comunicação.

MARCHAND, Max. **A afetividade do educador**. Tradução de Maria Lúcia Spedo H. Barbanti e Antonieta Barini, direção da coleção Fanny Abromovich. São Paulo: Ed. Summus, 1985.

PIAGET, J. **A equilíbrio das estruturas cognitivas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PIAGET, J. **Seis Estudos de Psicologia**, tradução Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio L. Silva. 23ª ed, Rio de Janeiro, 1998.

ESPÍNDOLA, M. **A Construção da Afetividade**.

<http://www.espirito.org.br/portal/palestras/Piaget/afetividade>.

ÍNDICE

Capa.....	1
Folha de Rosto.....	2
Agradecimentos.....	3
Dedicatória.....	4
Resumo.....	5
Metodologia.....	6
Sumário.....	7
Introdução.....	9
Capítulo I	
A AFETIVIDADE E A EMOÇÃO.....	13
1.1 A Construção da Afetividade.....	18
Capítulo II	
A AFETIVIDADE E O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM.....	23
2.1- O aspecto da afetividade no processo ensino-aprendizagem.....	27
2.2- A relação da afetividade com a inteligência.....	31
2.3- O papel da motivação na aprendizagem.....	37
2.4- O professor como mediador do processo.....	39
Capítulo III	
A PEDAGOGIA DA AFETIVIDADE NO PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZAGEM.....	42
3.1- A psicopedagogia no Brasil.....	44
3.2- O psicopedagogo na instituição escolar.....	46
3.3- A emoção na sala de aula.....	48
3.4- A família e sua influência na escola.....	50

Conclusão.....	51
Referências Bibliográficas.....	53
Índice.....	54
Folha de Avaliação.....	56

FOLHA DE AVALIAÇÃO

Nome da Instituição: **Universidade Candido Mendes**

Título da monografia: **A Importância da Afetividade no Processo
Ensino-Aprendizagem**

Autora: **Dione Paiva Marinho**

Data da Entrega: **28/02/2010**

Avaliado por: **Prof.Dr. Vilson Sérgio de Carvalho**

Conceito: