



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS I
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA**

MIRELLA FERNANDES ALVES

**A AFETIVIDADE E SUAS IMPLICAÇÕES NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM:
UMA ABORDAGEM PSICOPEDAGÓGICA**

**CAMPINA GRANDE
2016**

MIRELLA FERNANDES ALVES

**A AFETIVIDADE E SUAS IMPLICAÇÕES NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM:
UMA ABORDAGEM PSICOPEDAGÓGICA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Graduação em Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Graduada em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Gomes Onofre.

**CAMPINA GRANDE
2016**

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

A474a Alves, Mirella Fernandes
A afetividade e suas implicações no processo de
aprendizagem [manuscrito] : uma abordagem psicopedagógica /
Mirella Fernandes Alves. - 2016.
39 p.

Digitado.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) -
Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2016.
"Orientação: Prof. Dr. Eduardo Gomes Onofre, Departamento
de Educação".

1. Aprendizagem. 2. Afetividade. 3. Motivação. I. Título.

21. ed. CDD 370.153

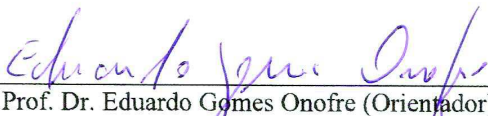
MIRELLA FERNANDES ALVES

A AFETIVIDADE E SUAS IMPLICAÇÕES NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM: UMA
ABORDAGEM PSICOPEDAGÓGICA

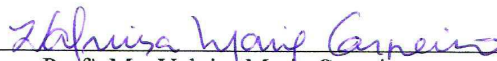
Trabalho de Conclusão apresentada ao Programa
de Graduação em Pedagogia da Universidade
Estadual da Paraíba, como requisito parcial à
obtenção do título de Graduação em Pedagogia.

Aprovada em: 20/05/2016.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Eduardo Gomes Onofre (Orientador)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof.^a. Me. Valnisa Maria Carneiro
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof. Me. Ricardo Manoel de Oliveira Ferreira
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me dado a dádiva da vida, oportunizando meu encontro com as pessoas com quem convivo e com quem convivi me tornando o que sou;

Aos meus pais que me incentivaram a sempre desejar a leitura, a escrita e a pesquisa, orientando-me para a responsabilidade frente às minhas escolhas e principalmente ao compromisso em relação ao próximo;

Ao meu esposo, Pedro Paulo, pelos momentos que compartilhou a minha experiência de desafio de terminar este trabalho, muitas vezes roubados de nossas horas de lazer, e também pela sua compreensão, paciência e apoio nas horas de desânimo;

A todos os alunos com quem tive a oportunidade de lecionar e, que pela suas atitudes me proporcionaram condições para a concretização deste estudo, através do qual pude aprender o que é ser uma professora que prima pela competência e dedicação;

Aos meus professores, que são responsáveis direta ou indiretamente pela minha formação, em especial ao professor Dr. Eduardo Onofre pelo incentivo e auxílio na concretização deste trabalho;

E finalmente aos Amigos, que sempre estiveram presentes compartilhando comigo das angústias, alegrias e emoções vividas na Escola da Vida.

“A vida de todo ser humano é um caminho em direção a si mesmo, a tentativa de um caminho, o seguir de um simples rastro. Homem algum chegou a ser completamente ele mesmo, mas todos aspiram sê-lo, obscuramente alguns, outros mais claramente, cada qual como pode. Cada um deles é um impulso em direção ao ser”.

Herman Hesse

RESUMO

Este estudo trata da afetividade nas relações em que ocorrem processos de aprendizagem, numa perspectiva psicopedagógica, buscando compreendê-la e defini-la como condição imprescindível para o desenvolvimento do ser humano. O objetivo principal do presente estudo é compreender e elucidar a importância da afetividade no relacionamento professor-aluno no processo de mediação da aprendizagem, através dos conceitos da afetividade e da cognição. A metodologia baseou-se numa análise bibliográfica. Dessa forma, fundamenta-se nas teorias de Freud, Wallon, Piaget e Vygotsky e alguns seguidores que também correlacionam o desenvolvimento da afetividade e sua influência na aprendizagem. Os resultados indicaram que a influência da afetividade na relação professor-aluno, possibilita indivíduo que aprende as ferramentas necessárias à aquisição da aprendizagem. Portanto, a escola deve buscar a qualidade de suas relações, valorizando o desenvolvimento afetivo e social e não apenas o cognitivo, como elementos fundamentais no desenvolvimento da criança.

Palavras-Chave: Aprendizagem; Afetividade; Motivação.

ABSTRACT

This research discusses the affectivity of relationships that occur within the learning process. A psychopedagogic perspective is used to try to comprehend and define the necessary conditions for the development of a human being. The main objective of this study is to assimilate and discern the importance of affectivity in the relationship between professors and students. The research uses the concepts of affectivity and cognition to mediate the learning process. The methodology is based on a revision of the bibliographic sources. In this way, Freud's theory is used as the base as well as the theories developed by Wallon, Piaget and Vygotsky, along with some of their followers, whose works relate the development of affectivity and its influence on learning. The results show that the influence of affectivity in the relationship between professor and student has made it possible to learn the necessary tools in order to gather more knowledge. In conclusion, the school needs to keep evolving the quality of its relationships along with focusing on the valorization of its affective and social, not only cognitive, development as necessary elements for the children's growth.

Keywords: Learning; Affectivity; Motivation.

SUMÁRIO

RESUMO	7
ABSTRACT	8
INTRODUÇÃO.....	10
1 - A AFETIVIDADE E SUAS IMPLICAÇÕES NO AMBIENTE ESCOLAR	12
1.1 – MAS AFINAL, O QUE É AFETIVIDADE?	12
1.2 –AFETIVIDADE E COGNIÇÃO	13
2- O PROCESSO DE APRENDIZAGEM.....	18
2.1 - AS TEORIAS COMPORTAMENTAIS DA APRENDIZAGEM	18
2.2 - AS TEORIAS COGNITIVISTAS DA APRENDIZAGEM.....	19
2.3 - A APRENDIZAGEM E A TEORIA PSICOPEDAGÓGICA	24
3 - A AFETIVIDADE NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO.....	26
3.1 – O LUGAR DO DESEJO NA SALA DE AULA.....	28
3.2 – A MEDIAÇÃO DO PROFESSOR E OS CONFLITOS AFETIVOS.....	30
4- A PSICOPEDAGOGIA E A AFETIVIDADE	32
4.1 – A FAMÍLIA DO EDUCANDO E O PSICOPEDAGOGO	33
CONSIDERAÇÕES FINAIS	35
REFERÊNCIAS	37

INTRODUÇÃO

A discussão sobre o papel da afetividade na constituição humana não tem sido recente. No entanto, atualmente existe grande interesse em estudar as questões afetivas e a sua influência no processo de aprendizagem, já que a maioria dos estudos anteriores sobre esta temática ignorou o afeto no processo cognitivo do indivíduo ou simplesmente o considerava parte do desenvolvimento social do mesmo, alimentando, assim, a idéia da distinção radical entre cognição e afetividade.

Na área educacional esta máxima não ocorre de forma diferente, uma vez que na maioria das vezes os conhecimentos que se referem à afetividade são omitidos pelos educadores, que utilizam métodos que priorizam a razão em detrimento da emoção e do afeto.

O desenvolvimento da autonomia e da afetividade permite aprimorar as relações interpessoais. A sociedade necessita de pessoas capazes de respeitar as opiniões dos demais e, por sua vez, de defender os próprios direitos. Na maioria das vezes, os conhecimentos que dizem respeito à afetividade – relacionamentos interpessoais, cidadania, direitos e deveres – considerados pilares da solidariedade e da cooperação humana, em geral são omitidos pela escola e muitas vezes pelos próprios pais. Além de a afetividade estar ausente nos currículos, a agressividade encontra-se presente, quer em estudos de guerras e conflitos, quer na competitividade do dia-a-dia da escola.

Para desenvolverem-se plenamente em todas as áreas do desenvolvimento humano, as crianças necessitam conviver num ambiente de relações afetivas estáveis com os pais, professores e as demais pessoas que a cercam.

Assim, a abordagem pedagógica deverá estar pautada no estabelecimento de vivências que favoreçam o estabelecimento de relações afetivas baseadas no respeito e compreensão do indivíduo em sua subjetividade.

Para tanto, esta pesquisa busca compreender e elucidar a importância da afetividade no relacionamento professor-aluno no processo de mediação da aprendizagem, através dos conceitos da afetividade e da aprendizagem, relacionando os dois processos através da abordagem psicopedagógica.

Diante do exposto, para elucidação da importância da afetividade no desenvolvimento da aprendizagem, são percorridos no primeiro capítulo deste trabalho, os conceitos da

afetividade sob a perspectiva de Freud, Wallon, Piaget e Vygotsky e a importância desta no desenvolvimento cognitivo. O capítulo II discorre sobre como se processa a aprendizagem, segundo as teorias comportamentais e cognitivistas e a perspectiva psicopedagógica.

O capítulo III refere-se à influência da afetividade na aprendizagem com ênfase na relação professor-aluno e o estabelecimento da compreensão das emoções através da mediação do professor nos conflitos. Posteriormente, o capítulo IV apresenta a abordagem psicopedagógica pautada na concepção da afetividade nas relações familiares e educacionais. Por fim, apresentamos nossas considerações finais.

1 - A AFETIVIDADE E SUAS IMPLICAÇÕES NO AMBIENTE ESCOLAR

Quando se refere à capacidade cognitiva de um indivíduo é provável que esteja se referindo à capacidade de aprendizagem deste diante de um determinado objeto e/ou situação. No caso da criança que não consegue aprender, principalmente nas séries iniciais do ensino fundamental, faz-se necessário um estudo adequado sobre os fatores que norteiam as dificuldades de aprendizagem.

A problemática do fracasso escolar tem sido bastante estudada e muitos fatores já foram alvo de culpa das dificuldades de aprendizagem. Vale apenas citar alguns, a saber: a falta de condições financeiras, os métodos de ensino, o salário dos professores, o pouco grau de instrução dos pais, falta de apoio familiar, dentre outros.

O que se percebe na atualidade é que não se pode responsabilizar apenas um aspecto para os problemas que geram o fracasso escolar, pois como se sabe, a subjetividade de cada indivíduo norteia sua relação com o meio e até mesmo o modo como se dá a aprendizagem. É neste enfoque que a afetividade vem sendo abordada como fator fundamental no auxílio do processo ensino-aprendizagem.

O aspecto da afetividade na educação não é recente, no entanto, sua atuação na aprendizagem precisa ser confirmada por todos os que fazem parte da escola: pais, professores e alunos.

1.1 – MAS AFINAL, O QUE É AFETIVIDADE?

Ao se falar em afetividade na psicologia logo se fala na teoria psicanalista, principalmente na concepção de Freud (1910) que considerou a afetividade como um fenômeno psíquico manifestado sob a forma de pulsão. Para a psicanálise, pulsão é um impulso inerente à vida orgânica acompanhado da impressão de prazer ou satisfação.

As relações afetivas, deste modo, ocorrem desde a primeira infância quando os bebês, desde os primeiros dias de vida, já são capazes de reconhecer os rostos, as vozes e o odor da

pessoa que lhes presta cuidados maternos. As crianças já nascem com a capacidade de amar, segundo Klein (1981), mas por não serem capazes de estabelecer diferenças entre o eu e o outro, não conseguem vincular-se afetivamente. Apenas por volta do oitavo mês o bebê descobre a realidade de sua existência e, desta forma, será capaz de estabelecer laços afetivos, corroborando com o que afirma Castro (2006, p. 3):

Sabe-se que nos primeiros meses os bebês estão biologicamente dispostos a brincar com qualquer pessoa que cuide deles e se deixarão mimar, beijar, passear, banhar, etc, por qualquer estranho; e terão prazer nisso. Entretanto, ao completar oito meses de vida, se negarão a separar-se de suas mães e se angustiarão se estiverem nos braços de outras pessoas, não porque estas lhes desagradam, mas porque quando se está apaixonado, prefere-se ficar ao lado da pessoa amada.

1.2 –AFETIVIDADE E COGNIÇÃO

Grande importância ao aspecto afetivo também se encontra nos estudos de Piaget, que considerava que na conduta humana estão presentes tanto aspectos cognitivos como aspectos afetivos.

Embora Piaget não tenha abordado a afetividade como tema central de suas pesquisas, ele jamais desconsiderou a sua interferência na ação dos sujeitos. Assim, afirmou:

À afetividade caberia então o papel de uma fonte de energia da qual dependeria o funcionamento da inteligência, porém não suas estruturas, da mesma forma que o funcionamento de um automóvel depende da gasolina, que aciona o motor, porém não modifica a estrutura da máquina. (PIAGET, 1954/1994, apud DELL'AGLI e BRENELLI, 2006, p.32)

De acordo com a citação acima, a afetividade tem importância fundamental e cumpre o papel de fonte de energia para o funcionamento da inteligência, de modo que a afetividade não modifica a estrutura da mesma, atuando na aceleração ou retardo do desenvolvimento cognitivo.

Ainda segundo o autor, o aspecto afetivo nada pode fazer sem as estruturas cognitivas. Assim, o aspecto afetivo não pode funcionar sem a afetividade, da mesma forma que o automóvel não funciona sem o combustível.

A construção das estruturas cognitivas e dos sistemas afetivos ocorre de forma simultânea, como mostrado no quadro abaixo, elaborado pelo próprio Piaget:

Quadro 1: Quadro comparativo de Estruturas Cognitivas

INTELIGÊNCIA SENSÓRIO-MOTORA (NÃO SOCIALIZADA)	SENTIMENTOS INTRA-INDIVIDUAIS (AÇÃO DO SUJEITO)
Montagens hereditárias: reflexos e instintos	Tendências instintivas (instintos e emoções primitivas)
Primeiros hábitos e construção de esquemas de ação	Afetos perceptivos (dor e prazer) Sentimentos de agrado e desagrado
Inteligência prática até a aquisição da linguagem	Regulações elementares (ativação ou freio) mediante sucesso ou fracasso
INTELIGÊNCIA VERBAL (CONCEITUAL = SOCIALIZADA)	SENTIMENTOS INTERINDIVIDUAIS (RELAÇÕES AFETIVAS ENTRE PESSOAS)
Representações pré-operatórias (pensamento egocêntrico)	Afetos intuitivos (primeiros sentimentos morais)
Operações concretas (pensamento reversível)	Afetos normativos (sentimentos morais autônomos)
Operações formais – não concluídas (início da adolescência)	Sentimentos ideológicos (ideais coletivos)
Operações formais (pensamento abstrato e por hipótese)	Elaboração de personalidade (papel e metas na vida social)

Fonte: Piaget (apud Dell’Agli e Brenelli, 2006, p. 33).

Como se pode observar, no quadro acima, a origem da afetividade no ser humano ocorre análoga à origem da cognição: “tanto o pensamento e a linguagem como a realidade afetiva partem do indivíduo para o coletivo” (DELL’AGLI e BRENELLI, 2006, p. 34), ou seja, ambas partem de componentes hereditários e/ou inatos e vão se construindo progressivamente a partir da relação do indivíduo com o meio em que vive.

Os estudos de Henri Wallon sobre o desenvolvimento infantil e a importância das emoções e do afeto, demonstram que estes são condições fundamentais para a sobrevivência do indivíduo, ou seja, na sua psicogenética, a dimensão afetiva ocupa lugar central do ponto de vista da construção da pessoa e do conhecimento.

Henri Wallon (1971), que estabelece uma distinção entre emoção e afetividade, diz que as emoções se caracterizam por manifestações de estados subjetivos com componentes orgânicos, ou seja, toda alteração emocional provoca algum tipo de contração muscular, como o choro, por exemplo.

Quando se fala em afeto na concepção de Wallon (1968), parte-se para uma dimensão mais ampla, pois esta engloba os sentimentos (origem psicológica) e as emoções (origem biológica). Na evolução da criança, afetividade corresponde a um período mais tardio. Através do vínculo que a criança estabelece com o ambiente social, ela tem acesso ao universo simbólico e permitirá, deste modo, a captura de instrumentos que favorecem a atividade cognitiva.

Segundo Wallon (1968) é só com o aparecimento dos elementos simbólicos que acontece a modificação das emoções em sentimentos que envolvam a afetividade. Assim, propõe cinco estágios de evolução da criança, em que os fatores sociais e orgânicos são preponderantes para o desenvolvimento de cada estágio e também para a evolução de um estágio para o estágio seguinte.

Os fatores orgânicos são responsáveis pela ordem fixa dos estágios de desenvolvimento, entretanto, não garantem que eles ocorram igualmente entre as crianças. Portanto, a relação entre o tempo de duração de cada estágio e a idade de cada criança depende da subjetividade do indivíduo e das condições de existência propostas pelo meio em que estão inseridas.

(...) a influência do meio social torna-se muito mais decisiva na aquisição de condutas psicológicas superiores, como a inteligência simbólica. É a cultura e a linguagem que fornecem ao pensamento os instrumentos para sua evolução. O simples amadurecimento do sistema nervoso não garante o desenvolvimento de habilidades intelectuais mais complexas. Para que se desenvolvam, precisam interagir com 'alimento cultural', isto é linguagem e conhecimento. (GALVÃO, 1995, p. 40: 41)

Deste modo, segundo o autor, a descrição que Wallon faz dos estágios de desenvolvimento é descontínua e assistemática, alternando-se por etapas predominantemente afetivas e cognitivas, como se pode perceber a seguir:

- Estágio impulsivo-emocional: ocorre no primeiro ano de vida e é caracterizado pela predominância da afetividade que orienta as reações do bebê em relação às pessoas, devido a sua incapacidade de agir diretamente sobre o ambiente exterior;
- Estágio sensório-motor e projetivo: vai até o terceiro ano de vida no qual apresenta predominância das relações cognitivas com o meio (inteligência prática e simbólica). O interesse da criança se encontra em explorar o mundo físico. Este é o período em que a criança aprende a andar, o que lhe confere maior autonomia na manipulação de objetos e na exploração sensório-motora do espaço físico em que se encontra. Outro fato importante neste período é a aquisição da linguagem e o desenvolvimento da função simbólica, em que “o ato mental projeta-se em atos motores” (GALVÃO, 1995, p.44).
- Estágio do personalismo: vai do terceiro ao sexto ano e se caracteriza pelo retorno a predominância das relações afetivas, por meio do processo de transformação da

personalidade. Ocorre, neste período, a consciência de si diretamente pelas interações sociais.

- Estágio categorial: por volta do sexto ano de vida inicia o estágio que dá retorno à predominância do aspecto cognitivo, uma vez que a consolidação da função simbólica e da distinção da personalidade ocorridas no estágio anterior, ocasiona importantes progressos intelectuais e aponta o interesse da criança para o mundo exterior.
- Estágio da adolescência: ocorre uma desestruturação da definição de personalidade, resultantes da ação hormonal. Neste período ocorre uma retomada da predominância da afetividade, visto que, a crise pubertária desta fase requer uma nova definição dos conceitos pessoais, morais e existenciais.

Como se pode perceber na evolução dos estágios descritos acima há momentos predominantemente afetivos e outros predominantemente cognitivos. É o que Wallon chama de predominância funcional. Os momentos em que há predominância do caráter afetivo correspondem a fases que se prestam a construção do sujeito, visto que, estão vinculadas às relações com o meio e com as pessoas à volta; aquele de maior peso cognitivo é a realidade externa que se modela.

Wallon também descreveu outro princípio conhecido por alternância funcional em que no desenvolvimento dos estágios ocorre uma alternância entre a orientação de atividade e o interesse da criança, ou seja, ora predomina a afetividade, ora predomina a cognição, como afirma Galvão (1995, p. 47) “o ritmo descontínuo que Wallon assinala ao processo de desenvolvimento infantil assemelha-se ao movimento de um pêndulo que, oscilando entre pólos opostos, imprime características próprias a cada etapa do desenvolvimento”.

Cada etapa ao apresentar a sua predominância funcional característica, congrega as aquisições conquistadas pela etapa anterior, num processo de construção recíproca que é explicada pelo princípio da integração funcional.

Este princípio da integração funcional é explicado pelo processo de maturação do sistema nervoso, em que as funções mais atrasadas sofrem o controle das mais evoluídas, mas não são apagadas. Conseqüentemente, as funções arcaicas não são aniquiladas pelas funções complexas, apenas perdem sua autonomia para elas.

Semelhantemente à Psicogênese da Pessoa Completa proposta por Wallon, Vygosty também procurou entender o sujeito em sua totalidade. Ao longo dos seus escritos, é possível perceber uma profunda aproximação entre a dimensão afetiva e a dimensão cognitiva no funcionamento psicológico.

Deste modo, Vygotsky, ao tratar da relação afetividade e cognição, critica a psicologia tradicional:

Referimo-nos à relação entre intelecto e afeto. A sua separação enquanto objetos de estudo é uma das principais deficiências da psicologia tradicional, uma vez que esta apresenta o processo de pensamento como um fluxo autônomo de pensamentos que pensam a si próprios, dissociado da plenitude da vida, das necessidades e dos interesses pessoais, das inclinações e dos impulsos daquele que pensa. (VYGOTSKY apud REGO, 1995, p. 121).

Como foi visto acima, Vygotsky menciona claramente que um dos principais defeitos da psicologia tradicional é a separação entre os aspectos intelectuais de um lado e os afetivos de outro, e deste modo, propõe que se considere o nexos entre estes aspectos.

Como é possível observar nesta perspectiva, no processo dinâmico do desenvolvimento psíquico, cognição e afetividade formam uma unidade, e portanto, é impossível compreendê-los separadamente.

2 - O PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Com a intenção de se entender os efeitos da afetividade no contexto do processo de aprendizagem, faz-se necessário saber o que é a aprendizagem, como se dá sua elaboração nos seres humanos e qual o vínculo do sujeito com a aprendizagem.

A aprendizagem é um fenômeno que sempre ocorre através de uma aquisição, no entanto, existe uma infinidade de explicações diferentes, algumas até mesmo contraditórias, a respeito deste processo.

Fazendo uma análise do processo de aprendizagem, por meio da intersecção entre as teorias piagetiana e psicanalítica, Paín (1992) assinala quatro dimensões envolvidas no desenvolvimento da aprendizagem:

- Dimensão biológica: destacada por Piaget, em que o processo de desenvolvimento da aprendizagem é influenciado pela maturação do organismo (crescimento biológico e funcionamento dos órgãos).
- Dimensão cognitiva: refere-se à presença de estruturas capazes de organizar os estímulos do conhecimento.
- Dimensão social: concebe a criança como um ser dinâmico que está em constante interação com o meio social. É na relação com o meio que a criança se desenvolve, construindo e reconstruindo suas hipóteses sobre o mundo que a cerca.
- Dimensão psíquica: consolidada pelo princípio do prazer e da realidade.

Outros estudiosos se dedicaram a compreender o processo de aprendizagem, dando origem a diversas teorias que podem ser representadas por dois grandes grupos: o das teorias comportamentais e o das teorias cognitivas, que será visto a seguir.

2.1 - AS TEORIAS COMPORTAMENTAIS DA APRENDIZAGEM

As teorias comportamentais ou behavioristas se destacaram devido a dois grandes estudiosos do comportamento: Pavlov e Skinner.

Segundo Fadiman e Frager (1979), ao estudar cães, Pavlov descobriu casualmente que certos sinais provocavam a salivação e a secreção estomacal no animal e demonstrou que estas funções poderiam ser condicionadas.

É nesse contexto behaviorista que Skinner desenvolve sua teoria da aprendizagem e define o conhecimento como um repertório de comportamentos, dessa forma, afirma que o saber “habilita o indivíduo a reagir com sucesso ao mundo ao seu redor, exatamente porque é o comportamento com o qual faz isso” (SKINNER apud FADIMAN E FRAGER, 1979, p. 203), ou seja o conhecimento é um comportamento que se manifesta através de um estímulo.

Na Psicologia, Skinner é considerado um teórico da aprendizagem, que criticou severamente os métodos convencionais por não utilizarem os instrumentos de análise behaviorista.

O conceito de condicionamento operante é considerado fundamental para o modelo de ensino proposto por Skinner: o ensino programado e a modelagem de comportamento. Para Skinner (apud Fadiman e Frager, 1979, p. 194) “o condicionamento operante não é puxar cordas para uma pessoa dançar; é planejar um mundo no qual uma pessoa faz coisas que afetam esse mundo, que por sua vez, afeta a pessoa”. Portanto, o mecanismo do condicionamento operante é a premiação de uma determinada resposta desejável, até que ele se torne condicionado a associar-se à ação.

O condicionamento operante proporciona, assim, a aprendizagem de novos comportamentos por meio do instrumento de reforço, que tanto pode ser positivo (recompensa, estímulo), quanto negativo (ação que evita um comportamento indesejável).

Deste modo, na esfera da educação, pouco se fala em técnicas comportamentais em sala de aula, uma vez que a modelagem do comportamento utilizada no condicionamento operante por meio do reforço, leva o aluno a ter pouca participação no processo de sua própria aprendizagem, sendo sempre manipulado por alguém, não precisando de uma motivação própria.

2.2 - AS TEORIAS COGNITIVISTAS DA APRENDIZAGEM

Contraopondo-se às teorias comportamentais, surgem as teorias cognitivistas, dentre as quais mais se destacam são as teorias: de Piaget, de Vygotsky e de Gardner.

Até o início do século XX, a criança era vista como um adulto em miniatura e, desta forma, pensava como um adulto. O que os diferenciava era o grau de complexidade dos processos mentais, isto é, os adultos eram superiores mentalmente em relação às crianças, no entanto, seus processos cognitivos básicos seriam os mesmos.

Neste âmbito, Piaget inicia seu estudo com crianças e se propôs a compreender, segundo Palangana (1998), o desenvolvimento do pensamento, já que, observando seus próprios filhos e outras crianças, concluiu que estas não pensavam como adultos, afirmando que isto ocorre porque lhes faltam algumas habilidades.

A aprendizagem em si não foi o foco dos estudos de Piaget, mas ele se dedicou em compreender a natureza da inteligência como afirma Palangana (1998, p.65):

(...) convém lembrar que Piaget se propôs a estudar o processo de desenvolvimento do pensamento e não a aprendizagem em si. Ele observa a aprendizagem não com o intuito de diferenciá-la do desenvolvimento, mas para obter uma resposta à questão fundamental (de ordem epistemológica) que se refere à natureza da inteligência, qual seja: como se constrói o conhecimento?

O sujeito epistêmico é a preocupação central dos estudos de Piaget, em que procurou estudar cientificamente, através da gênese do conhecimento, quais os processos que o indivíduo usa na construção do conhecimento da realidade. Assim, existe para ele, “uma realidade externa ao sujeito do conhecimento, e é a presença desta realidade que regula e corrige o desenvolvimento do conhecimento adaptativo” (RAPPAPORT, 1981, p.52).

Conforme Piaget (apud Palangana, 1998), o processo de conhecimento está vinculado ao processo de aprendizagem e, segundo o mesmo autor:

Aprender é saber fazer (realizar) e conhecer é compreender a situação distinguindo as relações necessárias dos contingentes. É atribuir significado às coisas, considerando não apenas os aspectos explícitos do fenômeno, mas principalmente o implícito, o possível (p. 69).

Assim, o processo de desenvolvimento é influenciado por fatores como a maturação, no entanto, Piaget faz uma distinção entre a aprendizagem e a maturação, afirmando que esta última ocorre na esfera do biológico, enquanto que a aprendizagem ocorre na esfera do conhecimento.

Deste modo, a teoria de Piaget explica o conhecimento por meio da interação do sujeito com o meio físico e social, ou seja:

O conceito de aprendizagem, em sentido estrito, está diretamente vinculado às aquisições que decorrem fundamentalmente, das contribuições provenientes do meio externo (...) Toda aprendizagem pressupõe a utilização de mecanismos não aprendidos, ou seja, pressupõe a utilização de um sistema lógico (ou pré-lógico) capaz de organizar as novas informações (PALANGANA, 1998, p. 69).

As capacidades, portanto, não são inatas, pois resultam da interação com o meio. Dessa forma, além da aprendizagem de conteúdos, a criança também aprende a aprender. Assim, na aplicação prática dos processos de ensino-aprendizagem, o professor deve atuar como agente que proporcione condições para que o aluno possa interagir verdadeiramente com o meio externo.

Um outro teórico da aprendizagem que trouxe muitas contribuições é Lev Semenovitch Vygotsky, psicólogo russo, o qual construiu sua teoria tendo por base o desenvolvimento do indivíduo como um resultado de um processo sócio-histórico, enfatizando nesse desenvolvimento o papel da linguagem e da aprendizagem.

O ponto primordial dessa teoria consiste na aquisição de conhecimentos pela interação com o meio através das relações sociais, dadas pela ação entre sujeitos. O exemplo a seguir demonstra bem essa relação na perspectiva da teoria vygotskyana:

Inicialmente, diante de um objeto inacessível, a criança apresenta os movimentos de alcançar e agarrar. Esses movimentos são naturalmente interpretados pelo adulto e, através da ação deste, o objeto é “alcançado” pela criança. Com isso, os movimentos da criança afetam a ação do outro e não o objeto diretamente (GOES, 1991, p. 17:18).

A este processo de interação que a criança realiza com a ajuda de outras pessoas, Vygotsky denominou de mediação simbólica, uma vez que o homem, enquanto sujeito do conhecimento, tem acesso mediado dos objetos operados pelos sistemas simbólicos e intersubjetivos.

É nessa relação intersubjetiva, ou seja, na relação do sujeito com o outro, as experiências de aprendizagem possibilitam o desenvolvimento através do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

Em resumo, o conceito de ZDP, corresponde ao intervalo entre a capacidade potencial de um indivíduo e a capacidade real por ele já demonstrada, ou seja, define as funções embrionárias, que ainda não amadureceram por completo, mas que se encontram em meio ao processo de maturação:

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentes em estado embrionário. Essas funções poderiam se chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente. (...) Assim, a zona de desenvolvimento proximal permite-nos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também àquilo que está em processo de maturação (VYGOTSKY, 1999, p. 113).

Pode-se evidenciar a ZDP quando se percebe que um aluno consegue fazer algo que antes não conseguia fazer sozinho, no entanto, agora consegue fazer com a mediação de outra pessoa. O que ele consegue fazer com assistência hoje, será capaz de fazer sozinho amanhã, deste modo, o que hoje é proximal, amanhã será real. Portanto, o processo de aquisição feito por meio da mediação simbólica leva o sujeito a construir sua própria aprendizagem.

Gardner (1995), baseou sua teoria em muitas idéias diferentes, mas a principal delas sustenta que as pessoas manifestam as mais distintas habilidades, e que todas estas habilidades requerem algum tipo de inteligência, mas não necessariamente o mesmo tipo de inteligência. Ou seja, as pessoas possuem capacidades, das quais se valem para criar algo, resolver problemas e produzir bens sociais e culturais, dentro de seu contexto.

A teoria de Gardner pressupõe que as inteligências podem ser estimuladas no contexto social, e que a oportunidade de explorar e realizar atividades diferentes são fatores que podem intervir no desenvolvimento dessas inteligências que se combinam de forma única em cada pessoa, de modo que cada uma nasce com todas as inteligências que se desenvolverão durante sua vida, de modo único, não havendo padronizações, nem combinações.

Assim como são diversificadas as inteligências, a aprendizagem também será diversificada. Deste modo, Gardner (1995) propõe que as escolas favoreçam o conhecimento de diversas disciplinas básicas; que encorajem seus alunos a utilizar esse conhecimento para resolver problemas e efetuar tarefas que estejam relacionadas com a vida na comunidade a que pertencem; e que favoreçam o desenvolvimento de combinações intelectuais individuais, uma vez que cada indivíduo possui uma capacidade mais aguçada ou uma habilidade mais desenvolvida.

As sete inteligências desenvolvidas por Gardner e suas principais características são:

- Inteligência lingüística: manifesta-se na habilidade para lidar criativamente com as palavras, tanto na expressão oral quanto na escrita. Habilidade notável em poetas e escritores, oradores, jornalistas, publicitários e vendedores, por exemplo.
- Inteligência lógico-matemática: é a inteligência mais próxima da descrição de Piaget. É característica de pessoas que desenvolvem bem o pensamento abstrato, que possuem habilidade para o raciocínio lógico-dedutivo, bem como para solucionar problemas envolvendo números e elementos matemáticos. Cientistas, advogados, físicos e matemáticos são exemplos de profissionais nos quais esta inteligência se destaca.
- Inteligência musical: envolve a capacidade de pensar em termos musicais e, mais ainda, produzir música. É a inteligência que permite a alguém organizar sons de maneira criativa a partir da discriminação de elementos como tons, timbres e temas. As pessoas que apresentam esse tipo de inteligência – como, por exemplo, muitos músicos famosos da música popular brasileira – em geral não dependem de aprendizado formal para exercê-la.
- Inteligência espacial: corresponde à habilidade de relacionar padrões, perceber similaridades nas formas espaciais e conceituar relações entre elas. Inclui também a capacidade de visualização no espaço tridimensional e a construção de modelos que auxiliam na orientação espacial ou na transformação de um espaço. A inteligência espacial não depende da visão, pois crianças cegas, usando o tato, podem desenvolver habilidades nesta área. A inteligência espacial estaria presente em arquitetos, pilotos de Fórmula-1 e navegadores, por exemplo.
- Inteligência corporal-cinestésica: é uma das competências que as pessoas acham mais difícil de aceitar como inteligência. Cinestesia é o sentido pelo qual percebemos nosso corpo – movimentos musculares, peso e posição dos membros. Então, a inteligência cinestésica se refere à habilidade de usar o corpo todo, ou partes dele, envolve tanto o alto controle corporal quanto à destreza para manipular objetos. Atores, mímicos, dançarinos, malabaristas, atletas, cirurgiões e mecânicos têm uma inteligência corporal-cinestésica bem desenvolvida.
- Inteligência interpessoal: inclui a habilidade de compreender as outras pessoas. Esse tipo de inteligência é a que sobressai nos indivíduos que têm facilidade de

socialização e de relacionar-se com pessoas, tais como terapeutas, professores, líderes políticos, atores e vendedores.

- Inteligência intrapessoal: é a competência voltada para o auto conhecimento e se traduz na capacidade de um indivíduo em refletir sobre suas emoções e depois transmiti-las para outros. Esta inteligência é o correlativo interno da inteligência interpessoal. É a habilidade para se ter acesso aos próprios sentimentos e emoções, na solução de problemas pessoais. Essa capacidade também aparece em líderes políticos.

De maneira geral, todos os indivíduos têm parcelas expressivas de cada uma dessas inteligências, mas o que os diferencia é a maneira pela qual elas se configuram no processo de desenvolvimento da criança, além disso, uma inteligência nunca se manifesta isolada, no comportamento humano. Cada tarefa, ou cada função, envolve uma combinação de várias inteligências.

A aquisição da aprendizagem ocorre mediante a forma de inteligência mais adequada para cada um dos conteúdos a ser trabalhado num determinado momento. O principal desafio da educação é, portanto, entender as diferenças no perfil intelectual dos alunos e formar uma idéia de como desenvolvê-lo.

2.3 - A APRENDIZAGEM E A TEORIA PSICOPEDAGÓGICA

De acordo com Fernández (1991), o ato de aprender envolve dois personagens: o ensinante e o aprendente, no qual a qualidade desse ato depende necessariamente do vínculo estabelecido entre ambos.

De um lado, o sujeito na posição de ensinante precisa transmitir sinais do conhecimento que já possui, de modo que o sujeito na posição de aprendente se aproprie desse conhecimento, ou seja, que a aprendizagem ocorra.

O conhecimento é conhecimento do outro, porque o outro o possui, mas também porque é preciso conhecer o outro, quer dizer, pô-lo no lugar do professor (que podem ser os pais ou outras instâncias que vão ensinar) e conhecê-lo como tal. Não aprendemos de qualquer um, aprendemos daquele a quem outorgamos confiança e o direito de ensinar (FERNÁNDEZ, 1991, p. 52).

Noutro pólo, o sujeito aprendente possui estruturas orgânicas capazes de transformar as experiências e os sinais, transmitidos por seu ensinante, em conhecimento. Esta elaboração, segundo Fernández (op. Cit), é construída pelo aprendente através de quatro estruturas que se “constroem ou se instalam através de uma inter-relação constante e permanente com o meio familiar e social” (p.52), nas quais intervém o sujeito ensinante, tais sejam: o organismo, o corpo, a inteligência (campo intelectual) e o desejo (campo semiótico).

Para sair do dualismo organismo-psiquismo, a distinção a noção de corpo e a noção de organismo é fundamental. E não se trata aqui do corpo simbolizado, nem da imagem do corpo que constitui a base de “eu” corporal. Trata-se dessa entidade da qual se poderá posteriormente ter uma imagem, ou que poderá constituir-se em símbolo do sujeito. Há um corpo real, diferente do organismo e em grande parte independente dele. Assim, o organismo é um sistema de auto-regulação inscrito, enquanto que o corpo é um mediador e por sua vez um sintetizador dos componentes eficazes para a apropriação do “em torno” por parte do sujeito (PAÍN apud FERNÁNDEZ, 1991, p. 58).

Assim, em todo processo de aprendizagem os quatro níveis estão implicados em diferentes graus. Na afirmação acima, Paín faz uma distinção entre corpo e organismo. Para a autora, o organismo é a máquina, em que funcionam órgãos e impulsos. O corpo, de outro lado, é o produto através da representação dos sentidos, vivenciados através do social e cultural.

3 - A AFETIVIDADE NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO

Como foi visto no capítulo anterior, o processo de aprendizagem é dialético e se dá pela transmissão de conhecimentos entre dois personagens: o ensinante e o aprendente. Portanto, para que haja uma maior compreensão do nexos existente entre a afetividade e aprendizagem, faz-se necessário uma reflexão sobre a relação entre estes dois personagens, que no caso dessa pesquisa, será dado ênfase ao vínculo professor-aluno.

No contexto escolar ainda se percebe uma grande preocupação do professor em transmitir conteúdos predeterminados, cabendo ao aluno o papel único de aprender. Nesta concepção, a relação professor-aluno passa pelo processo ensino-aprendizagem como se fosse uma via de mão única, sem obstáculos, em que o professor ensina e o aluno aprende.

No entanto, essa regra não é válida para todos, e o que vem se percebendo é o aumento do número de crianças e adolescentes em situação de fracasso escolar. Martinelli (2006) apresentou os dados estatísticos do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2003) que mostram a situação alarmante em que se encontram os alunos brasileiros: 39% dos alunos do ensino fundamental estão em atraso escolar e apenas 59% conseguem concluir esse nível de escolarização.

Assim, os protagonistas envolvidos nesta situação de ensino-aprendizagem devem estar atentos às manifestações afetivas e não necessariamente na demonstração de afeto entre si:

Quando se fala em afetividade na educação, contrariamente ao senso comum, não se está querendo que os ensinantes saiam em beijos e abraços com seus alunos. Podem até acontecer essas manifestações, porém, é bom lembrar que nem sempre os professores amam todos os seus alunos, o que é bem compreensível. Contudo, respeito e atenção são formas de afetividade (...) em que a criança consegue entender como afetivo o fato de ser respeitada em sua individualidade (PAROLIN, 2007, p.6)

Para Wallon (apud Dantas, 1992), a afetividade marca um dos estágios mais antigos do desenvolvimento humano. Logo que o homem deixou de ser puramente orgânico, passou a ser também afetivo e racional.

Ainda segundo o autor, quando a criança começa a frequentar o maternal, por volta dos três anos, inicia-se o processo de emancipação familiar. É necessário, nesta fase, proporcionar uma disciplina de ordem maternal, na qual haja um vínculo pessoal entre a criança e o educador.

Já no período escolar, segundo o mesmo, iniciado entre os 5 ou 6 anos, o professor tem papel importante no desenvolvimento de novas relações, tornando a afetividade indispensável entre esses dois sujeitos. “No caso da criança, no qual entre ela e o objeto a conhecer existe um mediador, geralmente na pessoa de um adulto que ensina, a calidez da veiculação afetiva entre eles catalisa poderosamente a reação que resulta na apreensão do objeto pelo sujeito” (DANTAS, 1992, p. 68).

Deste modo, o sujeito que aprende está diretamente vinculado ao outro que ensina, e é neste campo que se situa a linguagem, o social e o cultural. Assim, tenta-se superar o discurso da supremacia da inteligência, uma vez que esta compreensão não privilegia a singularidade do sujeito e sua condição afetiva – representada pela dimensão do desejo – nas ações cotidianas que envolvem o ensino e a aprendizagem.

Conforme Fernandez (1990), os afetos situam-se na estrutura simbólica, ou seja, na instância do desejo: “o movimento do desejo e subjetivante, tende à individualização, à diferenciação, ao surgimento do original de cada ser humano único em relação ao outro” (p. 73). É a subjetividade que configura o encadeamento de representações que une o sujeito à sua própria história, que torna cada indivíduo um ser único.

O nível simbólico é o que organiza a vida afetiva e a vida das significações. A linguagem, o gesto e os afetos agem como significados ou como significantes, com os quais o sujeito pode dizer como sente seu mundo (p. 74).

Para Monte-Serrat (2007), como a subjetividade humana é representada através de emoções, torna-se necessário considerar a dimensão afetiva na formação de vínculos entre o professor e o aluno – conhecido como par educativo – chamando-o também de par afetivo:

Como as emoções representam um dos registros mais importantes da subjetividade humana, a análise que fazemos do par educativo deve avaliar acima de tudo até que ponto esse par constitui também um par afetivo (2007, p. 40).

Deste modo, é em função das emoções e da subjetividade de alunos e professores, que se costuma perceber, nas relações vividas em sala de aula, hostilidade da criança em relação ao professor. Segundo Wallon (1979), esta conduta pode ser determinada por vários fatores, dentre estes, a severidade dos professores, problemas pessoais e familiares ou até para chamar a atenção dos demais colegas da sala de aula.

O autor alerta que se o professor tiver conhecimento de determinado conflito na construção da personalidade daquele aluno, receberá a hostilidade com mais calma e não como afronta pessoal, encontrando, assim, novos caminhos para solucionar e controlar tais manifestações emocionais.

Desta forma, o professor precisa enxergar o aluno inserido em seu universo sócio-cultural, de modo que seu trabalho atinja os planos universal, cultural e pessoal de cada um dos seus alunos. É por isso que Wallon (apud Dantas, 1992) afirma que a escola só comete erros porque desconhece conteúdos culturais que possam contextualizar concretamente seus alunos, e também porque não busca conhecer as histórias de vida dos seus sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem.

Para Piaget, como destacado no capítulo anterior, o processo de desenvolvimento do ser humano passa pela dimensão social, envolvendo a afetividade como a mola propulsora das ações do indivíduo.

Nesta perspectiva, o relacionamento entre professor e aluno deve ser de respeito mútuo, de solidariedade, enfim, de amizade, uma vez que não se pode desenvolver qualquer tipo de aprendizagem em um ambiente hostil.

3.1 – O LUGAR DO DESEJO NA SALA DE AULA

Desde a primeira infância percebe-se que a criança busca o conhecimento. E partindo dos estudos da psicanálise é que se buscou respostas sobre o que leva alguém a desejar o saber e a adquirir conhecimento.

Kupfer (1992) afirma que a criança inicialmente apresenta dois interesses fundamentais: um é saber por que nascemos e de onde viemos e o outro é por que morremos e para onde vamos. Assim, é em busca dessas respostas, que a criança passa por momentos de descobertas ou perdas, principalmente em relação à sua identidade, tentando encontrar uma

definição para sua vida. Nesse movimento dialético, do ponto de vista da psicanálise, a sexualidade é a mola propulsora do desenvolvimento intelectual.

Quando a criança entra em contato com a escola passa a outro tipo de relação com o saber. No processo de aprendizagem, oferecido pela escola, a criança percebe que tem que, em primeiro lugar, atender as expectativas dos pais, ou seja, o bom rendimento escolar significa a satisfação dos pais. De início a criança corresponde a essa expectativa, no entanto, com o passar do tempo, o desejo dos pais será confrontado com o seu próprio desejo.

Contudo, é nesse momento que, freqüentemente, há uma recusa inconsciente em aprender, gerando angústia e ansiedade. Não obstante, nesta etapa, a criança sofre a pressão social e também do professor que busca sua própria satisfação no desenvolvimento de seus alunos.

Torna-se importante compreender, durante esse processo, que para a criança:

os julgamentos sobre ela terão sérias conseqüências e serão, às vezes, determinantes para o prosseguimento da escolaridade (...) A criança nem sempre faz a separação entre um julgamento de valor e o amor que alguém lhe dedica. Ser um mau aluno equivale para ela ser um mau filho (CORDIÉ, 1996, p. 24).

Segundo Kupfer (1992), como os professores permanecem um bom tempo juntos a seus alunos, o estudo das relações afetivas entre professores e alunos se faz necessário, uma vez que, na perspectiva freudiana, não são os conteúdos que vão estabelecer uma ligação entre professor e aluno; mas sim o tipo de relação que se estabelece entre eles é que dará condições para o desenvolvimento da aprendizagem. Na psicanálise, esse tipo de relação é chamado de transferência.

Ainda de acordo com o autor (op. Cit), mesmo aparentemente não tendo nada de especial, alguns professores marcam o percurso intelectual de alguns alunos. “A idéia de transferência mostra que aquele professor em especial foi ‘investido’ pelo desejo daquele aluno. E foi a partir desse ‘investimento’ que a palavra professor ganhou poder, passando a ser escutada” (KUPFER, 1992, p. 92).

No entanto, o professor dificilmente percebe-se como objeto desse desejo, pelo menos da forma como ele se realiza no aluno. Tampouco o aluno deseja que ele tome conhecimento desse desejo.

Portanto, quando o professor é orientado pela psicanálise, saberá como lidar mais facilmente com os seus alunos, compreendendo-os em sua subjetividade e evitando, assim, a

repreensão dos desejos de determinados alunos. “O encontro entre o que foi ensinado e a subjetividade de cada um é que torna possível o pensamento renovado, a criação, a geração de novos conhecimentos” (KUPFER, 1992, p. 98).

Para a autora, quando o professor renuncia o poder sobre seus alunos, está de algum modo preservando o mundo desejante que habita dentro de cada um. Para isso, o professor deve manter o controle, dentro de seus poderes e limites.

3.2 – A MEDIAÇÃO DO PROFESSOR E OS CONFLITOS AFETIVOS

No contexto escolar, principalmente no processo ensino-aprendizagem, a criança que apresenta dificuldades emocionais – frustração, medo, timidez excessiva, ansiedade ou insegurança devido à baixa auto-estima – poderá sofrer conseqüências que dificultarão o desempenho de suas atividades escolares. O vínculo afetivo que se estabelece no ambiente escolar contribui, como relatado anteriormente, para o desenvolvimento cognitivo do indivíduo.

Desta forma, torna-se necessário analisar quais tipos de conflitos afetivos poderão ser desencadeados nestas relações e quais as conseqüências para o desenvolvimento da aprendizagem do sujeito.

O professor oferece por meio de suas atitudes, uma série de informações ao aluno que irão contribuir na formação de seu autoconceito – ou auto-estima. Portanto, as expectativas que o professor tem em relação ao seu aluno poderão contribuir sobre seu desempenho. 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 vezes confirmando expectativas negativas do professor.

Desta forma, as crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem podem se ver como incompetentes, o que interfere em sua auto-estima 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 aprendizagens do aluno e suas características individuais, para que possa adequar a metodologia de ensino ao 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 desse processo deve ajudar ou facilitar os alunos a construir aprendizagens significativas, atribuindo um sentido pessoal à aprendizagem para que os alunos compreendam não apenas o que têm de fazer, mas também por quê 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 encorajados pelo esforço e não pelo resultado.

4 A PSICOPEDAGOGIA E A AFETIVIDADE

A Psicopedagogia, na concepção de Bossa (2000), surgiu da necessidade de buscar soluções para os problemas de aprendizagem. Os altos índices de evasão e repetência, tendo como causas o fracasso escolar, a carência afetiva, a falta de estímulos e motivação por parte da família e dos educadores, têm impulsionado os profissionais da educação a buscarem novas alternativas de atuação, visando reverter esse quadro.

Desta forma, o psicopedagogo assume papel relevante na abordagem e solução de problemas de aprendizagem, avaliando a situação da forma mais eficiente, como afirma Fernández (1991, p. 117):

[...] a intervenção psicopedagógica não se dirige ao sintoma, mas o poder para mobilizar a modalidade de aprendizagem, o sintoma cristaliza a modalidade de aprendizagem em um determinado momento, e é a partir daí que vai transformando o processo ensino-aprendizagem.

Assim, no ambiente escolar, as relações entre professores e alunos, os aspectos afetivos e emocionais e as formas de comunicação na sala devem auxiliar o trabalho psicopedagógico frente às dificuldades ocorridas no âmbito da aprendizagem.

A importância do psicopedagogo diante dos problemas de aprendizagem começa a configurar-se quando se toma consciência dos objetivos da escola, das metas a serem atingidas e dos temas de estudo. Esses aspectos devem ser apresentados ao professor de forma clara e compreensível.

São muitas as intervenções que o psicopedagogo pode realizar com alunos que apresentam algum problema de aprendizagem, uma vez que muitos aspectos afetivos podem tornar a escola um lugar aversivo para a criança ou adolescente.

Dentro da escola, a parceria com professores possibilita uma aprendizagem enriquecedora, e mais ainda se nessa parceria estiver incluída a presença dos pais, tornando o processo mais completo dentro de uma perspectiva social e cultural.

4.1 – A FAMÍLIA DO EDUCANDO E O PSICOPEDAGOGO

O primeiro vínculo afetivo que a criança mantém é com a família, que é responsável por grande parte de sua educação e sua aprendizagem. Assim, pode-se afirmar que o aprendizado não é adquirido somente após o ingresso na escola, sendo o mesmo também construído através do meio social e cultural introduzidos por meio das relações familiares.

Na atualidade, o que se percebe é que as famílias se encontram meio confusas em relação à educação de seus filhos e acabam depositando na escola toda essa responsabilidade. Neste caso, cabe ao psicopedagogo realizar sua intervenção junto à família das crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem, pois os anseios, objetivos e expectativas dos pais em relação aos seus filhos são de grande importância para que o psicopedagogo chegue a um diagnóstico condizente com a realidade.

O aluno, ao ingressar no ensino regular, por volta de sete anos, traz consigo uma história vivida dentro do seu grupo familiar. Se sua história transcorreu sem maiores problemas, estará estruturado seu superego e poderá deslocar sua pulsão a objetos socialmente valorizados (...). Se tudo ocorreu bem no desenvolvimento da criança, estará estruturado o seu desejo de saber: a *epistemofilia*. Ingressa na escola com um desenvolvimento construído a partir do intercâmbio com o meio familiar e social, o qual pode ter funcionado tanto como facilitador quanto como inibidor no processo de *desenvolvimento afetivo-intelectual* (BOSSA, 2000, p. 92).

Como se pode perceber, na concepção da autora acima citada, o vínculo afetivo apresenta-se de modo essencial no desenvolvimento da criança, e conseqüentemente na assistência psicopedagógica. Portanto, ao se mencionar o modelo educativo familiar como parte do conflito que eventualmente pode surgir no ambiente escolar, está se referindo às diversas emoções e sentimentos que podem surgir na interação do educando com sua família.

Quando o fracasso escolar não está associado a problemas neurológicos, a família pode ter grande participação nesse processo. Muitas vezes um aluno com dificuldades de aprendizagem pode estar apenas pedindo socorro, um abraço ou um carinho. “Em seus eventuais bloqueios, a afetividade pode estar *operando* de forma a impedir a aprendizagem” (BOSSA, 2000, p. 92).

Nesta perspectiva, a função psicopedagógica não deve se deter somente a orientar a família e os professores envolvidos nos processos educativos, mas sobretudo demonstrar como a família e a escola podem colaborar na construção encadeada de atitudes e valores que, se somadas, podem enriquecer o processo de aprendizagem como um todo.

Atividades que favorecem a presença e a participação da família na escola devem ser estimuladas, ao passo que a escola deve buscar conhecer a comunidade a qual está inserida, fazendo parte de elaboração dos acontecimentos culturais e festivos que esta proporciona.

Derrubar os muros da escola é uma tarefa difícil, mas não menos necessária, para que se possam obter relações menos conflituosas entre o que se estuda na sala de aula e que se vive fora dela.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a escola como responsável por grande parte da formação de ser humano, a emoção e o afeto fazem parte do processo de aprender e do desenvolvimento humano. Por isto, não há aprendizagem sem emoção. O ato de aprender e ensinar envolve vários aspectos, tais como a competência do educador, o educando, a reciprocidade entre o psicopedagogo e o educador, o ambiente educacional, a família e a sociedade.

Deste modo que os seres humanos diferem uns dos outros em vários aspectos como a inteligência, as habilidades, as estratégias de aprendizagem, os interesse e motivações e todos esses aspectos incidem sobre os processos de ensino-aprendizagem de forma distinta e individual para cada aluno.

Conseqüentemente, o professor não pode estabelecer práticas docentes gerais que possam serem aplicadas igualmente a todos os alunos. O desafio da maior para a educação é de que o professor possa se adaptar às características individuais de cada aluno no intuito de favorecer a educação.

Torna-se, então, essencial que o educador, primeiramente, conheça-se a si mesmo como ser global para, depois, ampliar e melhorar suas relações interpessoais com os educandos e, assim, poder também percebê-los como um todo.

Neste âmbito, as teorias que envolvem a afetividade e o desenvolvimento humano destacadas nesta pesquisa mostram que as especificidades de cada indivíduo intervêm na aprendizagem, ou seja, a afetividade e a inteligência se misturam e apresentam dependência recíproca para evoluírem.

Sabe-se portanto, que a família, por ser o primeiro vínculo afetivo vivenciado pela criança contribui eficazmente na motivação para o aprender, para tanto, a intervenção psicopedagógica deve se propor a incluir os pais nesse processo, o que ainda é um grande desafio.

De posse dos referenciais teóricos que deram embasamento a este trabalho, infere-se que a Psicopedagogia contribui significativamente com todos os envolvidos no processo de aprendizagem, pois exerce seu trabalho de forma multidisciplinar. Por isso, a prática docente

deve ocorrer em parceria com a família do aluno, com a comunidade escolar e a sociedade de modo que a afetividade seja um mediador entre os sujeitos desse processo.

Fica evidente que o conhecimento da afetividade e suas influências na relação professor-aluno, possibilitam a melhoria da qualidade da aprendizagem. Portanto, a escola deve buscar a qualidade de suas relações, valorizando o desenvolvimento afetivo, social e não apenas cognitivo, como elementos fundamentais no desenvolvimento da criança.

REFERÊNCIAS

- BOSSA, Nadia A. **A Psicopedagogia no Brasil**. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- CASTRO, Marilita Lúcia de. **O desenvolvimento da afetividade: a constituição das relações de objeto**. Artigo disponível em: <http://www.psiconica.com/psimed/files/html/desenvolvimento.html> (acessado em 05/08/2008)
- CORDIÉ, Anny. **Os atrasados não existem: Psicanálise de crianças com fracasso escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- DANTAS, Heloysa. A Afetividade e a Construção do Sujeito na Psicogenética de Wallon. In: TAYLLE, Yves de La, OLIVEIRA, Marta Kohl. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. 8ª ed., São Paulo: Summus, 1992.
- DELL'AGLI, B.A.V. & BRENELLI, R.P. A afetividade no jogo de regras. In: SISTO F.F. & MARTINELLI, Selma de C. (orgs.) **Afetividade e Dificuldades de aprendizagem – Uma abordagem Psicopedagógica**. São Paulo: Vetor, 2006.
- FADIMAN, J.; FRAGER, R. **Teorias da Personalidade**. Tradução: Odette de G. Pinheiro. São Paulo: Harper & Row do Brasil, 1979.
- FERNÁNDEZ, Alicia. **A Inteligência Aprisionada – abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- FREUD, Sigmund. **Cinco lições de Psicanálise (1910)**. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GARDNER, Howard. **Inteligências Múltiplas : A Teoria na Prática**; tradução: Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre : Artes Médicas, 1995.
- GOES, M.C. A Natureza Social do Desenvolvimento Psicológico. In._____. **Cadernos Cedes: Pensamento e Linguagem, estudos da perspectiva da psicologia soviética**. V. 24. São Paulo: Papyrus, 1991.
- KLEIN, Melaine. **Contribuições à Psicanálise**. Tradução: Miguel Maillat. 2. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1981.
- KUPFER, Maria Cristina. **Freud e a Educação: O mestre do impossível**. Coleção Pensamento e Ação no Magistério. São Paulo: Scipione, 1992.
- LANE, Silvia T. M.; ARAÚJO, Y.(Orgs.) **Arqueologia das Emoções**. Petrópolis: Vozes, 1999.

MONTE-SERRAT, Fernando. **Subjetividade e Aprendizagem**. ABC Educatio, nº 67, ano 8, pp. 38-41, junho/julho, 2007.

PAIN, S. **Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de Aprendizagem**. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

PALANGANA, I. **Desenvolvimento e Aprendizagem em Piaget e Vygotsky – a relevância do social**. 2. ed. São Paulo: Plexus, 1998.

PAROLIN, Isabel. **As Emoções como Mediadoras da Aprendizagem**. Artigo disponível em: http://www.isabelparolin.com.br/as_emocoes.doc (acessado em 18/09/2008)

RAPPAPORT, C. R. Modelo Piagetiano. In: _____. **Psicologia do Desenvolvimento**. V. 1. São Paulo: EPU, 1981.

REGO, T.C. Vygotsky: Abrangência, Contribuição e Estilo. In: _____. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

TAILLE, Y., et al. **Piaget, Vygostiky, Wallon: Teorias Psicogenéticas em discussão**. São Paulo, Summus, 1992.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

WALLON, H. **A Evolução Psicológica da Criança**. LISBOA: Edições 70, 1968.

_____. **As Origens do Caráter da Criança**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1971.

WALLON, Henri. **Psicologia e Educação da Criança**. Lisboa: Veja, 1979.