



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

PATRÍCIA KARLA DANTAS

**REFLEXÕES SOBRE OS PROCESSOS DE
ENSINO E APRENDIZAGEM: O lugar da
afetividade**

**CAMPINA GRANDE-PB
2014**

PATRÍCIA KARLA DANTAS

**REFLEXÕES SOBRE OS PROCESSOS DE
ENSINO E APRENDIZAGEM: O lugar da
afetividade**

Trabalho de Conclusão de Curso
(Monografia) apresentado ao Curso de
Pedagogia da Universidade Estadual da
Paraíba em cumprimento à exigência para
obtenção do grau de licenciado.

Orientadora: Prof. Msc. Paula Castro

CAMPINA GRANDE-PB
2014

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.

192 Dantas, Patrícia Karla

Reflexões sobre os processos de aprendizagem [manuscrito] :
o lugar da afetividade / Patrícia Karla Dantas. - 2014.
90 p.

Digitado.

Monografia (Graduação em Pedagogia) - Universidade
Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2014.
"Orientação: Profa. Dra. Paula Almeida Castro,
Departamento de Educação".

1. Processo Educacional 2. Afetividade 3. Ensino-
Aprendizagem 4. Motivação I. Título.

21. ed. CDD 370.153

PATRÍCIA KARLA DANTAS

**REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO DE ENSINO E
APRENDIZAGEM: o lugar da afetividade**

Trabalho de Conclusão de Curso
(Monografia) apresentado ao Curso
de Pedagogia da Universidade
Estadual da Paraíba em
cumprimento à exigência para
obtenção do grau de licenciada.

Aprovado em 25/06/2014

Paula Almeida de Castro

Profa. Dra. Paula Almeida de Castro/UEPB
Orientadora

Valdecy Margarida da Silva

Profa. Dra. Valdecy Margarida da Silva /UEPB
Examinadora

Marta Lúcia de Sousa Celino

Profa. Dra. Marta Lúcia de Sousa Celino /UEPB
Examinadora

Dedico este trabalho, a minha filha Millena por ser a alavanca da minha vida, ao meu esposo João Vital, pelo incentivo diário na concretização deste trabalho, a minha mãe por seu amor incondicional, aos mestres deste curso e em especial a minha orientadora Dra. Paula Castro por ter sido uma referência nesta pesquisa e por toda sua dedicação, compreensão e paciência para comigo.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pois é ele que nos impulsiona e encoraja a vencer todos os desafios da vida

A Séfora, minha cunhada, por acreditar, incentivar e me apoiar nos momentos de dificuldade.

Aos meus pais, por terem sido uma referência de vida, pautada no respeito e amor incondicional aos seus filhos.

Ao meu amor João Vital por apostar em mim, entender minhas limitações e por fazer parte da minha vida, compartilhando todos os momentos, sejam eles felizes ou não.

A Joagny, meu primo, por toda ajuda nas etapas finais deste trabalho.

Aos professores da UEPB, pelos ensinamentos ao longo dos anos de faculdade. Em especial a Professora Paula Castro, pela orientação do trabalho e todo o apoio e acolhida para concretização de um sonho que nem mesmo eu acreditava ser possível.

Aos amigos que ao longo do curso compartilharam comigo todos os momentos de aprendizado.

A todas as pessoas que de alguma forma fazem parte da minha história e contribuíram direta ou indiretamente para a realização dessa pesquisa

“Se o papel do professor é fazer com que nasça o desejo de aprender, sua tarefa é ‘criar o enigma’ ou, mais exatamente, fazer do saber um enigma: comentá-lo ou mostrá-lo suficientemente para que se entreveja seu interesse e sua riqueza, mas calar-se a tempo para suscitar a vontade de desvendá-lo.”(PHILLIPE MEIRRIEU,1998)

RESUMO

O presente trabalho monográfico aborda os estudos teóricos sobre afetividade em Wallon, aprendizagem em Vygotsky e motivação (desejo de aprender) em Meirieu. Sabe-se que a afetividade e a motivação exercem uma significativa influência nos processos educativos contribuindo de forma efetiva para o processo de ensino e aprendizado desde muito cedo na vida escolar. Constituindo-se num tema de diversos estudos no âmbito educacional. Alunos motivados e tratados com afeto desenvolvem melhor suas potencialidades, além de se mostrarem mais receptivos em relação aos conteúdos estudados. O trabalho estrutura-se apresentando um panorama sobre a afetividade e suas implicações na aprendizagem, aprofundando a temática dos estágios de desenvolvimento da criança e suas relações afetivas e, mais especificamente, a relação professor-aluno. Na sequência, são pontuados alguns aspectos importantes referentes a motivação para a aprendizagem, no que se refere especificamente ao lugar do desejo na relação pedagógica, amparada no triângulo pedagógico sugerido por Meirieu (1998); posteriormente são destacados alguns enfoques sobre a metodologia através de situações-problemas e o ensino por estratégias de aprendizagem. Por fim são apresentados as ferramentas de Meirieu, evidenciando sua funcionalidade e possibilidades de aplicação. Conclui-se que existe uma expressiva relação entre os conceitos apresentados neste estudo na implicação da prática docente e que o educador pode potencializar as relações de ensino e aprendizagem tornando o ato de aprender mais prazeroso e efetivo através de seus usos.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino-Aprendizagem. Afetividade. Motivação.

ABSTRACT

This monograph discusses the theoretical studies of affectivity in Wallon, Vygotsky learning and motivation (desire to learn) in Meirieu. It is known that affectivity and motivation exert a significant influence on educational processes contributing effectively to the process of teaching and learning very early in school life. Constituting a topic of many studies in the educational field. Students motivated and treated with affection best develop their potential, showed to be more receptive to the content studied. The work is structured by presenting an overview of affectivity and their implications for learning, deepening the theme of the stages of child development and their emotional relationships and, more specifically, the teacher-student relationship. Further, some important aspects of spicing motivation for learning, specifically with regard to the place of desire in the pedagogical relationship, based on the pedagogical triangle suggested by Meirieu (1998); are then highlighted some approaches to methodology through problem situations and for teaching learning strategies. Finally are presented the tools of Meirieu studies, demonstrating its functionality and application possibilities. It is concluded that there is a significant relationship between the concepts presented in this study implication of teaching practice and that the educator can leverage the relationships of teaching and learning the act of making learning more enjoyable and effective through their use.

KEYWORDS: Teaching and Learning. Affectivity. Motivation.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	09
1 AFETIVIDADE	13
1.1 Sobre o conceito de afetividade e sua relação com a aprendizagem escolar.....	13
1.2 Henri Wallon e a teoria da afetividade.....	16
1.2.1 Estágio Impulsivo-Emocional.....	18
1.2.2 Estágio Sensório-Motor.....	18
1.2.3 Estágio Personalismo.....	19
1.2.4 Estágio Categorial.....	20
1.2.5 Puberdade e Adolescência.....	21
1.3 As relações afetivas.....	22
1.4 O Professor e a Afetividade.....	23
2 APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO POR VYGOTSKY: PRINCÍPIOS BÁSICOS	26
2.1O processo de internalização e o uso de sistemas simbólicos.....	28
2.2 Desenvolvimento, Pensamento e Linguagem.....	29
2.3 Aprendizagem, Desenvolvimento e Afetividade.....	31
2.4 Professor e Aprendizagem.....	34
3 MOTIVAÇÃO E A RELAÇÃO COM OS PROCESSOS DE APRENDER	37
3.1 Motivação: aspectos gerais.....	37
3.2 O lugar do desejo na relação pedagógica.....	44
3.3 Mas como fazer nascer o desejo de aprender?.....	46
4 A PEDAGOGIA DO PROBLEMA E A PEDAGOGIA DA RESPOSTA	53
4.1 A pedagogia da resposta.....	53
4.2 A pedagogia do problema.....	53
4.3 Diferentes estratégias, diferentes metodologias.....	57
4.4 As ferramentas de Meirieu.....	62
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	85
REFERÊNCIAS	90

INTRODUÇÃO

O presente estudo monográfico propõe uma reflexão sobre a afetividade e motivação, evidenciando sua importância no processo de formação do sujeito, sobretudo no que diz respeito à relação do afeto e da motivação com uma prática educativa de qualidade.

Ao estudar a criança, Wallon não coloca a inteligência como principal componente do desenvolvimento, mas defende que a vida psíquica é formada por três dimensões: motora, afetiva e cognitiva, que coexistem e atuam de forma integrada. Dessa forma o processo de evolução da criança depende tanto da capacidade biológica quanto do ambiente, que a afeta de alguma forma.

A criança recebe estímulos do meio exterior, seja através da família ou da escola, o que irá contribuir com seu processo de desenvolvimento. Contudo é primordialmente da escola que se espera intervenções conscientes capazes de transformar ou ampliar o nível cognitivo do sujeito. Vygotsky citado por Martha Kohl (1991), afirma que é por meio da vivência na sociedade e nas relações com outros seres humanos que a pessoa construirá novos conhecimentos e novas relações entre objetos de estudo. O aluno não nasce com o conhecimento internalizado, ele precisa ser mediado pelo professor através da socialização entre ambos, a discussão e a troca de ideias são importantes para mentalização do que foi ensinado.

A afetividade é um termo que deriva da palavra afetivo e afeto. Designa a qualidade que abrange os fenômenos afetivos. No âmbito da psicologia, esse termo refere-se à capacidade individual de experimentar o conjunto de fenômenos afetivos (tendências, emoções, paixões, sentimentos).

Wallon concebe a dimensão afetiva como fundamento da sua teoria psicogenética da aprendizagem. Contudo vale salientar a diferença entre afetividade e emoções. Conforme Wallon, citado por Galvão (1995, p.61): “As emoções, assim como os sentimentos e os desejos, são manifestações da vida afetiva.” Na linguagem trivial costuma-se substituir emoção por afetividade, tratando os termos como sinônimos. Contudo não o são. A afetividade é um conceito mais abrangente no qual se inserem várias manifestações.

A afetividade é necessária na formação de sujeitos, felizes, éticos, seguros e capazes de conviver uns com os outros. No ambiente escolar afeto é além de dar carinho, aproximar-se do aluno, conhecê-lo, ouvi-lo e valorizá-lo.

Como as relações afetivas se evidenciam através da interação entre pessoas, na relação professor-aluno, uma relação de pessoas ativas, o afeto deve estar sempre presente.

Conforme Galvão (1995, p.43), Wallon vê o desenvolvimento da pessoa como uma construção progressiva em que se sucedem fases com predominância afetiva e cognitiva. Cada fase ou estágio de desenvolvimento possui características próprias com uma unidade solidária que se dá pelo predomínio de um tipo de atividade. Ao analisarmos os estágios constatamos que a afetividade evolui, acompanhando o desenvolvimento motor e cognitivo tornando-se mais complexa. As trocas afetivas favorecem o desenvolvimento afetivo do sujeito que vai sendo ao longo da vida melhor estruturado. No âmbito escolar o professor precisa reconhecer a significativa importância da afetividade para o processo de ensino e aprendizado. Valorizar e compreender as emoções é primordial para assegurar o desenvolvimento integral da criança.

Este trabalho justifica-se pela relevância de sua elaboração, cujo um de seus objetivos pauta-se na realização da abordagem reflexiva sobre os estudos acerca da afetividade na aprendizagem a partir dos estudos teóricos de Vygotsky e Wallon. Através dos quais buscou-se destacar de que modo a afetividade pode contribuir para a aprendizagem.

Sabe-se que a escola hoje é marcada por uma evolução educacional que vem tentando se adequar a nova demanda da sociedade em vigor e, nesta perspectiva precisa confrontar-se com fatores que proporcionem condições de desenvolvimento a sua clientela. Neste sentido, a escola deve estar preparada para atender às expectativas, anseios e dificuldades dos alunos, visando sempre o pleno desenvolvimento da criança.

Contudo o processo de aprendizagem não se restringe ao ambiente escolar. Podemos ser educados ou instruídos através de outros segmentos sociais como, por exemplo, a família. Entretanto o enfoque deste estudo é o processo de ensino e aprendizagem no âmbito escolar. Acredita-se que a interação pedagógica vem promover vínculos e agregar valores, contribuindo de maneira significativa para a construção do conhecimento.

Para Vygotsky a história da sociedade e o desenvolvimento humanos estão intrinsecamente ligados, de tal forma que seria impossível separá-los. O modo pelo qual os adultos tentam transmitir para as crianças, seus ideais, sua experiência e sua cultura, revelam que desde muito cedo as crianças estabelecem uma constante interação com os adultos, que por sua vez influencia o desenvolvimento cognitivo e psicológico. Quanto a isso Vygotsky salienta que nenhuma aprendizagem deve estar coerente com o nível de desenvolvimento da criança, logo existe, uma relação entre os níveis de desenvolvimento e a capacidade potencial de aprendizagem da criança. O estado de evolução da criança só pode ser delimitado ou medido, quando se tem referência no mínimo dois níveis, sejam eles o desenvolvimento efetivo e a área de desenvolvimento potencial.

Além dos aspectos afetivos e cognitivos existe outro fator que tem influenciado os processos de aprendizagem, como é o caso da falta de motivação para aprender. O mundo globalizado e os avanços tecnológicos tem agravado esta problemática dentro da escola. O desejo de aprender é sem dúvida material escasso nas escolas se constituindo em fonte de preocupação para muitos educadores. Para Meirieu (1998), reconhecer a existência do desejo ,e equilibrar suas nuances dentro da relação pedagógica é o primeiro passo para que este brote entre os educandos. As estratégias de aprendizagem são determinantes para estimular o desejo de aprender. Compreender a forma através da qual cada criança aprende é primordial para manter sua motivação, visto que, uma aprendizagem desvinculada da realidade e dos interesses dos educandos, jamais os mobilizará a aprender com prazer.

Para Meirieu adotar metodologias baseadas em situações-problemas pode proporcionar aos educandos mais motivação, já que a situação-problema põe o sujeito diante de um obstáculo, cuja transposição resultará em prazer e satisfação. Neste sentido, a função da escola é ensinar o aluno pensar, um ensino baseado em respostas prontas, sufoca o pensamento crítico e não estabelece nenhum desafio, abortando assim o desejo.

O ato de educar requer do professor uma profunda reflexão de sua prática, através da qual o educador possa ter uma real dimensão de suas concepções, assim como, o ajude formular um sólido e coerente caminho didático, objetivando aprendizagens cada vez mais significativas para seus alunos.

Através de procedimentos didáticos que englobam vários aspectos do ato de aprender como: ativação do conhecimento prévio, valorização da história do aluno,

compreensão das suas dificuldades ou possíveis bloqueios, potencialização das estratégias de aprendizagem, observação e avaliações constantes da aprendizagem. Todos esses pressupostos resultarão em aprendizagens eficazes e prazerosas.

Neste sentido, este trabalho justifica-se também pela relevância com que trata a abordagem reflexiva sobre a ação educativa. Tendo como segundo objetivo evidenciar que a motivação ou “o desejo de aprender”, são preponderantes para uma aprendizagem verdadeiramente efetiva. Assim, este estudo propõe-se também especificamente discutir como a metodologia por problemas e o ensino por estratégias favorece a motivação. Pensando nisto, a pesquisa apoia-se na premissa de que a reflexão sobre a prática docente é crucial no sentido de transformação pessoal e profissional dos educadores, que também repercute na qualidade do ensino e da aprendizagem.

Quanto à metodologia, neste trabalho monográfico, foi utilizada a bibliográfica, através do estudo teórico-conceitual das temáticas propostas para este estudo. Foram analisados trabalhos publicados em livros, artigos científicos publicados em revistas científicas disponíveis em formato impresso e online.

Sobre este tipo de abordagem metodológica, Marconi e Lakatos (1992, p.43-44), afirmam que a pesquisa bibliográfica é o levantamento de toda a bibliografia já publicada, em formato de livros, revistas, publicações avulsas e imprensa escrita. A sua finalidade é fazer com que o pesquisador entre em contato direto com todo o material escrito sobre um determinado assunto, auxiliando o cientista na análise de suas pesquisas ou na manipulação de suas informações. Ela pode ser considerada como o primeiro passo de toda pesquisa científica.

Para atingir os objetivos propostos, inicialmente abordou-se a temática relacionada à afetividade, a criança e seu desenvolvimento, a partir dos estudos de Vygotsky e Wallon. Dando continuidade, apresentamos o conceito de afetividade e sua relação com a aprendizagem, assim como o papel do professor frente a afetividade e aprendizagem dos alunos. Em seguida buscou-se refletir sobre o impacto da motivação para a aprendizagem escolar, buscando contribuições no referencial teórico de Philippe Meirieu, através do enfoque das ferramentas de aprendizagem propostas por este autor, lançando mão também de reflexões acerca da Pedagogia do problema, da Pedagogia da resposta e das estratégias de aprendizagem.

1 AFETIVIDADE

Neste capítulo, serão apresentados os estudos sobre afetividade na aprendizagem a partir dos estudos teóricos de Vygotsky e Wallon. Buscou-se destacar de que modo a afetividade pode contribuir sobre os processos de aprendizagem escolar. Inicialmente será apresentada uma breve reflexão acerca do papel da afetividade para os processos de aprendizagem. Aprofundando a temática iremos refletir sobre a teoria da afetividade de Henri Wallon, destacando os cinco estágios de desenvolvimento do ser humano e sua relação com a afetividade. Em seguida serão discutidas as relações afetivas e a postura do professor frente à temática em estudo.

Posteriormente serão pontuados os princípios básicos de aprendizagem e desenvolvimento a partir de Vygotsky, destacando além dos estágios de desenvolvimento humano, os processos de internalização e o uso de sistemas simbólicos. Aprofundando a temática iremos refletir acerca do desenvolvimento do pensamento e da linguagem e sua relação com a afetividade. Por fim, será discutida a postura do professor frente à afetividade na perspectiva Vygotskiana.

1.1 Sobre o conceito de afetividade e sua relação com a aprendizagem escolar

Quando refletimos sobre afetividade no meio escolar, percebemos que a mesma é deixada de lado, e quase sempre tida como algo prejudicial. Um ambiente formal e exclusivamente cognitivo sufoca as relações pessoais que envolvem o processo de aprendizagem. Tal situação reforça a ideia na qual o professor detém todo o saber enquanto ao aluno cabe apenas absorver e reproduzir.

É importante saber que o ato de ensinar ultrapassa a mera instrução e se caracteriza como um processo contínuo e significativo construído através das relações estabelecidas entre aluno, professor e conhecimento.

Para Piaget (1998, p.101), “a afetividade desempenha o papel de uma fonte enérgica da qual dependeria o funcionamento da inteligência (...), podendo ser causa de aceleração ou retardo no desenvolvimento intelectual”. Dessa maneira é preciso pensar o ensinar como um ato dependente da convivência entre os sujeitos envolvidos, no caso professor, aluno e família.

De acordo com Fernandez (2001, p.78), "Quem ensina mostra um signo do que conhece. Quem aprende toma, agarra esse signo para construir os próprios". Quer dizer, ensinando se oferece o que se sabe para ser absorvido pelo que aprende complementado pela experiência individual e transformados em um novo conhecimento.

Entretanto ao refletirmos sobre a educação de hoje, podemos constatar que tanto a escola como o conhecimento por ela oferecido vem sofrendo transformações ao longo da história. A globalização, o consumismo e a tecnologia avançados têm forçado as instituições a adequar seus métodos e até mesmo tomar uma postura frente à sociedade. Esses avanços trazem sem dúvida muitos resultados positivos, mas também pode influenciar negativamente as relações dentro da escola. Isso porque à medida que se tem um maior acesso a informação diminui a credibilidade da escola, porque ficar dentro de uma escola se a diversão está no lado de fora?

O estudo passa a ser visto como algo chato e sem tantos atrativos, quanto o que o mundo na internet pode oferecer. Sendo assim, é importante que os educadores estejam atentos a tudo que diz respeito a esse novo público, buscando novas estratégias que possam atrair seus alunos. Além disso, é cada vez mais necessário estabelecer um bom relacionamento com eles: saber ouvir e estimular novas descobertas, dentro do contexto escolar. É igualmente importante garantir a função social da escola, no sentido formar cidadãos críticos capazes de fazer a diferença na sociedade.

Frente a tantas mudanças, o educando deve ser visto como um ser em constante aprendizado, que é atingido por inúmeros estímulos externos todo o tempo e por essa razão está sujeito a uma constante transformação, sejam elas no pensar ou no agir, como resultado do que vivenciam nas redes sociais e com a turma de colegas.

Aprender nos dias que vivemos implica em querer, comprometer-se com sua aprendizagem diante dos irresistíveis convites que recebem fora da escola. A mídia se apresenta cada vez mais cheia de sedução e entretenimento. De igual modo o educador e suas aulas precisam acolher e seduzir esse novo perfil de aluno, abusando da criatividade e assim estimular o prazer pelo aprender.

O vínculo entre educador e educando é fundamental para que este se mantenha estimulado e ativo frente ao conhecimento. É nato do ser humano necessitar de alguém que confie em sua capacidade, alguém capaz de acreditar em

seu sucesso. Na escola, o educador, é esse apoio e ele precisa usar esse referencial positivamente. Quer dizer, cabe a ele encaminhar seu aluno a novas descobertas sem que este tema o fracasso, na primeira dificuldade que surgir.

O ensino só pode existir quando há companheirismo e parceria entre educador e educando, pois o próprio ensino é uma manifestação de convivência. O que pode ser constatado nas escolas é que a mesma está cada vez mais repleta de pessoas diferentes, com costumes e culturas próprias. Tal fato nos faz pensar na postura do professor diante de tantas especificidades oriundas de cada indivíduo que ali chega. Então vemos que o ato de educar diante dessas circunstâncias é demasiadamente complexo exige de quem ensina muito esforço, dedicação, tempo e disposição, requisitos também necessários a quem aprende.

Daí a importância dos vínculos afetivos na escola, se já é difícil se manter motivado em meio às atrações da internet, ainda mais quando não se tem um bom relacionamento com o professor e interesse por sua matéria. A relevância do afeto e dos sentimentos nas instituições vem sendo defendida por diversos autores que dedicaram estudos a respeito dessa temática associados ao desenvolvimento cognitivo e aprendizagem.

Paulo Freire, por exemplo, em seu livro professora sim, tia não (1997, p.160-161), confirma a importância dos componentes afetivos e intuitivos na construção do conhecimento, já que esta não se acha excluída da cognição. Na verdade a prática educativa é uma mistura de afeto, alegria e capacidade científica.

Podemos então perceber que o afeto é um estímulo a mais para o sucesso da aprendizagem e deve sim está presente na escola, visto que nossas crianças não são providas só de mente, mas também de alma, sentimentos e emoções. Às vezes o único carinho que algumas crianças recebem é aquele que recebe do professor, pois muitas delas vêm de lares desestruturados, onde a falta de atenção e até mesmo a violência familiar se faz presente.

Dessa forma o trabalho educativo deve ultrapassar a transmissão mecânica de informações, que exclui quase que totalmente a participação do aluno em sua aprendizagem, já o professor, espera-se que este possa oferecer amor e afeto além de conhecimento. Pois ensinar não é apontar um caminho tido por certo ou transmitir conceitos sem a compreensão dos mesmos, educar é possibilitar a criança a conhecer a si mesma, os outros e o mundo em que vive, é saber respeitar as

diferenças sociais além, claro, do próprio conhecimento. É também reconhecer que para aprender existem muitos caminhos, ferramentas e possibilidades.

Sendo assim a afetividade exerce um papel fundamental no desenvolvimento da criança e é através dela que se forma um elo na relação entre professor e aluno. Elo este que é mais do que necessário, pois sabemos que a criança precisa sentir-se amada e valorizada para desenvolver-se plenamente, construir a autoconfiança e aprender através do exemplo a amar os outros. Só se aprende a amar quando se é amada.

Vygotsky e Wallon concordam ao descreverem o caráter social da afetividade, considerando a relação afetividade-inteligência fundamental para todo o processo de desenvolvimento humano. Dessa forma também entendemos que cabe ao professor a responsabilidade de integrar o amor e o pensar, desenvolvendo mutuamente a razão e a emoção.

É comum percebermos que as crianças que tem um maior respaldo da família em se tratando atenção, carinho e participação na sua vida escolar, também apresentam mais facilidade na aprendizagem, são mais seguras e espontâneas além de se apresentarem mais motivadas durante as aulas. O que essas crianças sentem nada mais é que orgulho de si mesmas. Cada novo passo são motivos de interação com os pais que neste caso valorizam as suas descobertas encorajando-os a querer se superar cada vez mais.

A afetividade no seio familiar é também um recurso positivo que se reflete no aprendizado e desenvolvimento da criança como um todo. Como vimos é essencial para todo individuo se sentir amado e valorizado. O amor lhes dá a segurança para conhecer o mundo a sua volta sem nada temer. Quando a família cultiva o afeto no seu lar, está dando muito mais do que carinho, estão dando motivos para aprender.

1.2 Henri Wallon e a teoria da afetividade

A afetividade é o termo utilizado para identificar um domínio funcional amplo e, nesse domínio funcional, aparecem diferentes manifestações: desde as primeiras basicamente orgânicas, até as diferenciadas como as emoções, os sentimentos e as paixões.

Para Wallon, as emoções tem papel predominante no desenvolvimento da pessoa. É por meio delas que a criança exterioriza seus desejos e suas vontades.

Em geral são manifestações que expressam um universo importante e perceptível, mas que é pouco estimulado pelos modelos tradicionais de ensino.

De acordo com essa perspectiva a criança é vista na sua totalidade: corpo e emoções, e isso é crucial para um pleno desenvolvimento cognitivo e emocional. Para Wallon, o biológico e o social são indissociáveis e a vida psíquica só pode ser encarada levando em conta as relações recíprocas de ambos. A criança ao nascer vai tendo contato com o meio social que por sua vez vai interferindo no seu desenvolvimento à medida que se transforma ao longo do tempo.

Os estudos relacionados à criança mostram que existe uma dinâmica recíproca entre ela e o meio ao qual está inserida. A cada idade ela estabelece estágios de desenvolvimento favorecido por seu ambiente: aspectos físicos do espaço, convívio social, linguagem, sua cultura entre outros fatores do seu convívio humano.

Sendo assim, o desenvolvimento da criança tem um ritmo próprio resultante da ação de princípios funcionais que agem como uma espécie de lei constante a qual também é determinada por fatores orgânicos e sociais. Para Wallon os movimentos do bebê, por simples que pareçam, são gestos de sobrevivência, que significam a adequação deste ao ambiente externo. Isso é mais um indicativo da dependência entre maturação neurológica e desenvolvimento social.

Na convivência da criança com os pais, a resposta destes os estímulos como choro estreita a ligação afetiva entre ambos. O suprimento das necessidades fisiológicas e emocionais oferecidos à criança pelos pais possibilita a criação de um vínculo bastante expressivo para o desenvolvimento saudável da criança. É através dessa troca de afetividade por meio do suprimento das necessidades vitais do bebê que nasce a vida psíquica e dá origem a consciência subjetiva e os aspectos individuais desse novo ser.

Wallon vê o desenvolvimento da pessoa como uma construção progressiva em que se sucedem fases com predominância alternadamente afetiva e cognitiva. Cada fase tem um colorido próprio, uma unidade solidária que é dada pelo predomínio de um tipo de atividade. As atividades predominantes correspondem aos recursos que a criança dispõe, no momento, para interagir com o ambiente. Para uma compreensão mais concreta desta ideia, passemos a uma descrição das características centrais de cada um dos cinco estágios propostos pela psicogenética Walloniana. (GALVÃO, 1995, p.43)

A teoria Walloniana foi criada através da análise de seus estudos e sintetizada em cinco estágios de desenvolvimento do ser humano os quais sucedem em fases com predominância afetiva e cognitiva. Vejamos, abaixo, uma síntese de cada um deles:

1.2.1 Estágio Impulsivo-Emocional

Este compreende do nascimento até um ano de idade e se caracteriza pela predominância da afetividade associada às primeiras reações do bebê, às pessoas as quais intermedeiam sua relação com o mundo físico. A criança nessa fase é incapaz de agir diretamente sobre a realidade exterior, sendo assim muito dependente dos pais e utilizando de reações e reflexos que possibilitam sua relação com o mundo físico, a emoção toma lugar central na vida infantil e impulsiona a afetividade como meio de suprir suas necessidades de sobrevivência utilizando-se da linguagem primitiva.

A linguagem primitiva nada mais é que a mudança da descarga motora para a expressão e comunicação, marcada pelas emoções o que torna a primeira forma de sociabilidade. Como a criança está desenvolvendo sua vida psíquica a partir do convívio com seus familiares, este estágio é estritamente afetivo e egocêntrico, e irá priorizar a construção do mundo real.

(...) o estado inicial da consciência pode ser comparado a uma nebulosa, uma massa difusa, na qual confunde-se o próprio sujeito e a realidade exterior. O recém nascido não se percebe como indivíduo diferenciado. Num estado de simbiose afetiva com o meio, parece misturar-se à sensibilidade ambiente e, a todo instante, repercutir em suas reações, as de seu meio. A distinção entre o eu e o outro só se adquire progressivamente, num processo que se faz nas e pelas interações sociais. (GALVÃO, 1995, p. 50)

1.2.2 Estágio Sensório-Motor

Este se prolonga até os três primeiros anos de vida. A aquisição da linguagem e os primeiros passos dão mais autonomia à criança, que passa a explorar e investigar a realidade exterior. Nesta fase a inteligência prioriza a construção da

realidade e a linguagem determina o desenvolvimento psíquico, pois é mais uma maneira de exploração do real.

A criança ingressa no mundo dos símbolos, mais ainda necessita dos gestos para se exteriorizar, ou seja, o pensamento se desenvolve a partir do ato motor. Podemos citar alguns exemplos que caracterizam esse estágio: Quando a criança consegue identificar as partes do seu corpo e até mesmo atribuir-lhes sons. A criança começa a tomar consciência de si, através da manipulação do seu corpo, ela estabelece relação entre sua pessoa e sua imagem, o que é importante para seu desenvolvimento cognitivo. Outro bom exemplo é quando a criança vê sua imagem refletida no espelho. A função simbólica, o desenvolvimento e a substituição da realidade dão suporte para a criança se diferenciar do outro ser. Esse é o primeiro passo para o estágio personalista que vai diferenciar o eu psíquico.

1.2.3 Estágio Personalismo

Esse estágio ocorre dos três aos seis anos de idade e é aqui onde se desenvolve a construção da consciência de si, mediante as interações sociais, reorientando o interesse das crianças pelas pessoas. A afetividade nesta perspectiva é diferente, pois incorpora os recursos intelectuais desenvolvidos ao longo do estágio sensório-motor e projetivo. É uma afetividade simbólica, que se exprime por palavras e ideias e que por esta via pode ser nutrida. A troca afetiva, a partir desta integração pode se dar à distância, deixa de ser indispensável a presença física das pessoas.

A construção do eu então depende essencialmente do outro. Com maior ênfase a partir de quando a criança começa a vivenciar a crise de oposição, na qual a negação do outro funciona como uma espécie de instrumento de descoberta de si própria. Imitação, oposição e sedução em relação ao outro são características comuns nesta fase.

A etapa da sedução é marcada pela exuberância e harmonia dos movimentos da criança e por seu empenho em obter a admiração dos outros, da qual tem necessidade para admirar a si mesma. Esta aprovação de que ela necessita é o resíduo da participação que antes lhe mistura no outro. Já na etapa da imitação a criança imita as pessoas que de alguma forma a atraiu, incorporando suas atitudes e

também o seu papel social. É um processo importante para o enriquecimento do eu e ao alongamento de suas possibilidades.

Na etapa da oposição a criança tem a necessidade de si afirmar e na busca de sua independência, gosta de contrariar as pessoas mais próximas a ela, Wallon denominou esta fase como recusa e reivindicação.

Dessa forma, o personalismo é marcado por conflitos interpessoais, na formação do eu, expulsão e incorporação do outro são movimentos complementares e alternantes no processo de formação do eu.

1.2.4 Estágio Categorial

Neste estágio que vai de seis a onze anos de idade, o comportamento da criança será orientado através do desenvolvimento intelectual.

Nesta fase, ocorre a função simbólica e a diferenciação da personalidade já estão consolidadas. A criança começa a ter interesse pelo conhecimento, pela descoberta das coisas e pela conquista do meio exterior. Suas relações com o meio são focadas no aspecto cognitivo. O estágio categorial é caracterizado por duas etapas: A primeira que ocorre até os nove anos de idade, denominada de etapa pré-categorial por Wallon, nesta ainda existe resíduos de sincretismo, onde a criança na busca de explicar o mundo ou as coisas, mistura o real e o imaginário. Por exemplo, quando uma criança é questionada acerca do porque do sol aparecer apenas de dia, ela pode argumentar que o sol brigou com a lua e por isso não aparece a noite, essas respostas muitas vezes fantasiosas e sem lógica, são típicas de crianças nessa fase, que ainda não chegaram ao pensamento categorial e por tanto não são capazes ainda de definir e explicar elementos.

A segunda etapa é onde se forma as categorias intelectuais por volta de nove a dez anos de idade. Neste momento acontece a junção do pensamento pré-categorial e categorial o que dá origem a inteligência discursiva. Os estímulos e as relações sociais ainda são muito necessários nessa fase, estimulando o exercício do pensamento e as expressões. Quanto mais a criança vive situações diversas e interage com pessoas de diversas culturas, maior será a sua diferenciação. Esse conceito de diferenciação é crucial na psicogenética Walloniana e determina a formação da personalidade de forma mais ampla.

1.2.5 Puberdade e Adolescência

Nesta fase, ocorre nova definição dos contornos da personalidade, desestruturados devido às modificações corporais causadas pelos hormônios. Questões pessoais, morais e existenciais são vividas de forma intensa.

Durante esse período ocorre a chamada crise da puberdade onde é quebrada a harmonia entre a infância e a fase adulta, provocada por diversas modificações hormonais como o surgimento dos seios e alargamento dos quadris, nas meninas, além da primeira menstruação e o surgimento de espinhas e pelos na região pubiana e axilas.

Podemos comparar a adolescência com o estágio personalista onde existem muitos conflitos e a necessidade de se reorganizar o esquema corporal. A vida afetiva do adolescente é marcada por um turbilhão de sentimentos que por sua vez são vividos mais intensamente. A identificação e as diferenças com o outro possibilita uma personalidade forte ao adolescente, graças ao trabalho de incorporação e expulsão do outro, vivida ao longo dos estágios de desenvolvimento da infância até aqui, que visam tornar o indivíduo pleno, tanto no âmbito afetivo, motor como no cognitivo.

Na sucessão dos estágios há mudanças quanto às atividades e interesses da criança, denominada de alternância funcional onde cada fase predominante incorpora conquistas realizadas pela outra fase, dessa forma:

(...) apesar de alternarem a dominância, afetividade e cognição não se mantêm como funções exteriores a outra. Cada uma, ao reaparecer como atividade predominante num dado estágio, incorpora as conquistas realizadas pela outra, no estágio anterior, construindo-se reciprocamente, num permanente processo de integração e diferenciação. (GAVÃO, 1995, p.45)

A teoria proposta por Wallon aproxima-se muito ao pensamento defendido por Vygotsky, pois ambos enxergam o meio exterior como fator determinante para o desenvolvimento infantil. Entretanto, na busca por compreender o psiquismo humano Wallon se debruçou sobre a dimensão afetiva criticando teorias que entendem as emoções ou como reações incoerentes e turbulentas, cujo efeito sobre a atividade motora e intelectual é perturbador, ou como reações positivas, cujo poder sobre as ações é ativador, energético.

Como vimos anteriormente a teoria do desenvolvimento cognitivo é centrada na psicogênese da pessoa completa, ou seja, a gênese da inteligência é genética e organicamente social.

O papel da afetividade também é bastante relevante na obra de Wallon, pois é através dela, que a pessoa exterioriza suas emoções. Para este autor a emoção é um fator fisiológico e ao mesmo tempo um comportamento social, o qual objetiva a adaptação do ser humano ao seu meio.

A criança é um ser emocional e ao longo da vida acaba constituindo-se em um ser sócio-cognitivo, devido o convívio com os adultos e outras crianças. Nesta perspectiva genética, a inteligência e a afetividade estão integradas, sendo assim, a evolução da afetividade depende das construções realizadas no plano da inteligência, assim como a evolução da inteligência depende das construções afetivas. Dessa forma quando refletimos sobre os estágios de desenvolvimento propostos por esse autor entendemos que a evolução da criança aparece descontínua, marcada por contradições e conflitos, resultado da maturação e das condições ambientais, provocando alterações qualitativas no seu comportamento geral.

1.3 As Relações Afetivas

Como vimos até aqui o ser Humano não nasce pronto, este vai adquirindo personalidade a partir das relações que estabelece com os outros e consigo, através do convívio social e familiar. Sabemos que no início da vida humana a afetividade é determinada pelo fator orgânico, mas com o passar do tempo ela vai sendo influenciada fortemente e evolui acompanhando o desenvolvimento humano. Dessa forma os pais que promovem o afeto no seu relacionamento com os filhos criam uma ponte entre o psiquismo da criança e o meio psíquico que a rodeia.

Porém sabemos que essa relação vem sendo castrada, à medida que evitamos a comunicação com nossos filhos no intuito de controlar seu comportamento. É frequente a tentativa de calar o choro da criança, quando nos sentimos incomodados por isso, no entanto estamos descartando a forma de comunicação que o mesmo utilizou para exteriorizar do que sente, que pode ser fome, sede ou até mesmo a necessidade de carinho, isso no caso dos bebês, que não possuem o domínio da linguagem. Essa realidade significa que a falta de

sensibilidade dos pais ainda é um obstáculo na formação da personalidade dos filhos.

Outro pensamento equivocados que assolam os pais é o fato de que acreditam que por suprirem todas as necessidades fisiológicas do filho já estão fazendo tudo quanto é necessário para seu desenvolvimento. Entretanto a criança necessita de muito mais que comida e água, ela precisa além dessas coisas, do carinho, do afeto, do contato físico e principalmente de tempo e atenção. Isso será determinante para a formação de adulto saudavelmente afetivo. Educar é um ato social e também de inteira responsabilidade dos pais ou cuidadores, reconhecer isso é fundamental para o comportamento correto na formação dos filhos.

Dessa forma o desenvolvimento infantil se dá nas interações, que objetivam não só a satisfação das necessidades fisiológicas, como também a construção de novas relações sociais, onde a emoção se sobressai diante das demais atividades. A emoção é um domínio funcional, cujo desenvolvimento depende de fatores orgânicos e sociais. Fatores esses que se entrelaçam tanto que as condições desfavoráveis de um são superadas pelas condições mais favoráveis do outro. Enfim podemos perceber que a afetividade evolui, ao longo dos anos, se tornando mais complexa. Através das interações com os outros as trocas afetivas vão sendo estruturadas e ganham novas exigências. Em cada estágio de desenvolvimento é constatado a necessidade de novas formas de relacionamento, diferentes níveis de sensibilização e percepção, isso porque as exigências afetivas evoluem concomitantes as exigências cognitivas e vice-versa.

1.4 O Professor e a Afetividade

Sabemos ser a escola por excelência um ambiente propício para as interações sociais, diariamente, crianças convivem com os mais variados estímulos e estabelecem relação umas com as outras o tempo todo. Essa interação da criança com os seus colegas de escola, contribui positivamente para seu desenvolvimento.

Percebemos então que no ambiente escolar a afetividade está constantemente presente, ao ponto de influenciar na aprendizagem do educando.

Segundo Parolin em seu artigo no Direcional Educador, “a dimensão afetiva é o centro das possibilidades, tanto na construção da pessoa como sujeito social - o cidadão, quanto na construção do sujeito que aprende-o aprendiz”. Entendemos

assim que as questões afetivas não só contribuem para a aprendizagem como para a construção do caráter do indivíduo e por isso devem ser vivenciadas na escola.

Para Wallon a emoção, além de ser um instrumento de sobrevivência é também contagiosa, regressiva e epidêmica, por isso é considerada, simultaneamente social e orgânica. Isso nos indica que a vida emocional e afetiva evolui tanto quanto a cognitiva e por isso é tão educável quanto esta. Entretanto em uma sala de aula acontecem muitos conflitos, costumeiramente se ouve de professores reclamações acerca da falta de interesse de seus alunos, que por sua vez afirmam ser o professor o vilão da história, com aulas cada vez mais chatas, onde ele não tem oportunidade de se expressarem, e por ai vai. A carga emocional nessas situações é tão grande que inviabilizam o avanço da aprendizagem, que tende a cair, pois a emoção exageradamente aflorada prejudica a reflexão. Realmente é muito difícil ensinar em meio ao caos e igualmente difícil aprender sem se sentir motivado e acolhido. Afetividade e inteligência como vimos, caminham juntas e por essa razão são indissociáveis a ponto de uma interferir na outra.

Contudo, quando se busca compreender as causas dos conflitos também se reduz seus efeitos, e até mesmo o dissipar mediante a atividade reflexiva. Quando uma criança se sente ofendida por um colega e consegue desabafar isso com alguém, ou até mesmo exteriorizar seus sentimentos com gestos, o conflito tende a diminuir, pois muitas vezes ele descobre que também contribuiu para o a instalação do confronto.

Quando vinculamos essas reflexões ao processo educativo concluímos que o professor precisa reconhecer que as emoções e sua compreensão são condutores para sua prática e mais ainda este deve possuir a força mobilizadora que a afetividade possui. Valorizar as emoções, compreendê-las e assegurar que estas se desenvolvam assim como a criança se desenvolve cognitivamente são responsabilidades da escola.

A escola é um local propício aos encontros, contudo esses encontros só configuram formação de grupo se forem mediados pela emoção, visto que se manifesta no campo afetivo de cada um. O ato de aprender depende da mediação do professor e no seio dessa mediação está o contato afetivo que se faz presente, para animar a aprendizagem ou para impedi-la.

Entretanto os frequentes conflitos existentes na escola mostram que o professor precisa ter clareza dos fatores que provocam discórdia entre os alunos,

assim terá como controlar o turbilhão causado pelas reações emocionais durante esses conflitos, assim como encontrar caminhos para solucioná-los. Quando o professor enxergar nesses conflitos emocionais uma oportunidade de agir objetivamente sobre eles, reconhecendo primeiramente suas causas e reações já terá respaldo para agir adequadamente diante dessas situações. Essas manifestações emocionais coletivas são provocadas pelo caráter epidêmico que tem as emoções.

Duas categorias de conflitos são comuns nas várias realidades de ensino, são elas, as crises de oposição (causadas por propostas desinteressantes e atitudes autoritárias do professor) e as dinâmicas turbulentas (causadas pelas elevadas incidências de condutas de dispersão, agitação e impulsividade motora). Em ambos os casos o professor precisa descobrir procedimentos práticos que permitam lidar com essa situação e também distinguir entre conflitos positivos e aqueles que são ocasionados pela própria instituição quando esta não atende as necessidades e possibilidades da criança.

Em suas ideias pedagógicas, Wallon propõe que a escola reflita acerca de suas dimensões sócio-políticas e aproprie-se de seu papel no movimento de transformações da sociedade. Propõe uma escola engajada, inserida na sociedade e na cultura, e, ao mesmo tempo, uma escola comprometida com o desenvolvimento dos indivíduos, numa prática que integre a dimensão social e a individual. (GALVÃO, 1995, p.113).

Desenvolvimento esse que não deve ser visto de forma fragmenta, visto que a criança a cada idade se desenvolve e passa por muitas transformações que não acontecem independentes e sim indissociavelmente gradativas e complementares.

2 APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO POR VYGOTSKY: PRINCÍPIOS BÁSICOS

A atividade intelectual desenvolvida por Lev Semenovich Vygotsky reúne num mesmo modelo explicativo os mecanismos cerebrais que orientam o funcionamento psicológico e o desenvolvimento do indivíduo e da espécie humana através de um processo sócio histórico. A sua Produção escrita não chega a formular uma teoria completa e bem estruturada, seus textos foram escritos com muito entusiasmo e pressa. Dessa forma, suas idéias precisariam ser canalizadas através de um longo prazo, a fim de que pudessem ser exploradas com mais profundidade.

Quando falamos em Vygotsky inevitavelmente nos remetemos às relações entre ele e Piaget. Digamos que a estruturação de suas obras é umas das mais significantes diferenças entre ambos. Piaget ao contrário de Vygotsky construiu uma teoria bastante articulada, com informações precisas sobre seus trabalhos de investigação. Os estudos vygotksyano foram fundamentais para o desenvolvimento de uma psicologia alternativa, a qual se baseava em uma síntese da psicologia como ciência natural e a psicologia mentalista. Primeiro procurava-se explicar processos elementares sensoriais e reflexos, sob a ótica do homem basicamente como corpo. Já no caso da psicologia mentalista procurava considerar o homem não só como corpo, como também sua mente, consciência e espírito. Essa síntese proposta por Vygotsky não era uma mera junção de duas propostas psicológicas, mas significava a emergência de algo novo, anteriormente inexistente.

Marta Kohl em seu livro sobre o aprendizado e o desenvolvimento em Vygotsky nos explica que a abordagem mentalista busca uma síntese para a psicologia íntegra, onde considere o homem através de seu corpo e mente como um ser biológico, mas também como ser social, enquanto membro da espécie humana e incluso num processo histórico. De acordo com essa nova abordagem podemos considerar três pilares básicos do pensamento vygotksyano: a mediação simbólica, o pensamento e a linguagem e o desenvolvimento e aprendizagem.

Nesta perspectiva as funções psicológicas têm suporte biológico, pois são produtos da atividade cerebral. O estudo dos processos mentais superiores pode identificar o indivíduo como capaz de pensar em objetos mesmo ausentes, imaginar

eventos futuros e até planejar ações a serem praticadas em momentos posteriores. Esse comportamento de tomada de decisões a partir de uma informação nova é característica exclusiva do ser humano, ou seja, os animais, por exemplo, são incapazes de realizar ações voluntárias e intencionais, tais como acender a luz num quarto escuro ao ver uma pessoa dormindo.

Outro conceito marcante e central do funcionamento psicológico segundo Vygotsky é o conceito de mediação. Que nada mais é “(...) o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação: a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento” (OLIVEIRA, 1993, p. 26). Um bom exemplo para isso é o fato de uma criança saber que a chama de uma vela queima, independentemente de colocar a mão nesta. Esse conhecimento pode ter sido adquirido por experiências anteriores ou por um conselho de um adulto.

Neste sentido se a criança tira a mão por sentir o calor da chama, esse mecanismo de estímulo e resposta constituiria uma relação direta entre a criança e a vela. No entanto como acima citado se a criança deixa de colocar a mão na vela por ter recebido orientação da mãe, por exemplo, essa relação passa a ser mediada, ou seja, o surgimento de elementos mediadores introduz um elo complementar entre o organismo e o meio.

O que constatamos com isso é que a relação do indivíduo com o mundo externo é uma relação fundamentalmente mediada. Para Vygotsky o professor é um elemento essencial de mediação entre o aluno e o conhecimento.

Na atividade humana existem dois tipos de elementos mediadores. Mas antes de mencionarmos estes, é necessário compreender que para este autor as características humanas estão relacionadas ao surgimento do trabalho e a formação da sociedade humana. O primeiro elemento mediador é o uso de instrumentos. Esses elementos ampliam as possibilidades de transformação da natureza e facilitam o trabalho. Um clássico exemplo que podemos citar é o fato de um machado ser fundamental para um corte mais preciso em determinado uso, o que facilita e muito o desenvolvimento desta atividade para quem o utiliza. Uma tesoura determina o corte mais eficiente de determinado material e etc. Os animais, sobretudo, os primatas também podem utilizar instrumentos no seu dia a dia, mas esse uso possui natureza diferente da do homem e se constitui bastante rudimentar.

O segundo elemento mediador é o uso de signos que para este estudioso é ação exclusivamente humana, ou seja, o ser humano é o único capaz de representar

mentalmente e substituir objetos do mundo real: a palavra mesa, por exemplo, remete ao objeto concreto mesa, que pode ser representado mentalmente por signos através da linguagem, isso permite imaginar esse objeto sem necessariamente vê-lo.

Contudo o uso dos signos não é apenas exclusivo em atividades concretas, tendo um papel bem mais amplo no controle da atividade psicológica. Como vimos os instrumentos são agentes mediadores da atividade humana. A analogia entre os instrumentos de trabalho e os signos fornece a estes últimos um suporte concreto para a ação do homem no mundo.

2.1 O processo de internalização e o uso de sistemas simbólicos

Ao longo do processo de desenvolvimento o indivíduo deixa de necessitar de marcas externas para representar o real, ou seja, passa a utilizar representações mentais que substituem objetos do mundo real. É o grupo social ou cultural do indivíduo que permite a ele várias formas de perceber e organizar o mundo. Essa interação entre este e o meio possibilita a interiorização das formas culturalmente estabelecidas de funcionamento psicológico. De acordo com Oliveira (1993, p.36):

(...) os signos não se mantêm como marcas externas isoladas, referentes a objetos avulsos, nem como símbolos usados por indivíduos particulares. Passam a ser signos compartilhados pelo conjunto dos membros do grupo social, permitindo a comunicação entre indivíduos e o aprimoramento da interação social.

Isso quer dizer que quando uma criança aprende o significado de uma palavra, esse conceito é internalizado por ela e compartilhado pelos outros usuários da Língua Portuguesa.

Os sistemas de representação da realidade e a linguagem constituem o sistema simbólico básico de todos os grupos humanos, são dessa forma socialmente dados. Portanto o ser humano aprende a partir das influências do meio social o que lhe propicia a interiorização da cultura estabelecida fornecendo a matéria-prima para o desenvolvimento psicológico do indivíduo. Considerando que para Vygotsky o fundamento psicológico tipicamente humano é o social, devemos

então, refletir sobre a importância do mesmo no desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

2.2 Desenvolvimento, Pensamento e Linguagem

A principal função da linguagem, conforme Vygotsky, é a de intercâmbio social, ou seja, é através da necessidade de se comunicar que o indivíduo cria e utiliza os sistemas de linguagem. Um clássico exemplo disso é o choro do bebê através do qual exterioriza o que sente para sua mãe. A outra função básica da linguagem é o pensamento generalizante, que funciona como um “encaixe” da fala com o pensamento, dessa forma, a linguagem fornece os conceitos e as formas de organização do real que mediam o sujeito e o objeto de conhecimento.

Entretanto, é necessário afirmar que pensamento e linguagem possuem origens diferentes e com isso se desenvolvem seguindo trajetórias também diferentes e independentes antes que se liguem por completo. Contudo compreender as relações entre pensamento e linguagem é fundamental para se entender o funcionamento psicológico do ser humano. Em consulta no site roda de leitura virtual constatamos que antes de o pensamento e a linguagem se associarem existe, também, na criança pequena, uma fase pré-verbal no desenvolvimento do pensamento e uma fase pré-intelectual no desenvolvimento da linguagem, conforme Filho & Kawamura (2009).

Dessa forma entendemos que na fase pré-verbal do pensamento a criança é capaz de resolver problemas práticos, utilizar instrumentos e meios de atingir objetos. Esse conhecimento anterior à linguagem é chamado de inteligência primária presente também em alguns primatas. Por exemplo, quando a criança dá a volta no sofá para pegar um brinquedo que caiu atrás dele ou quando um macaco usa gravetos para derrubar frutos de uma árvore estão utilizando-se desse tipo de inteligência.

Quando por exemplo uma criança chora ou ri, essa atitude alivia a tensão emocional que possa está sentindo, mas serve também como meio de contato social e de se comunicar com os outros ao seu redor. Dessa forma, em determinado momento do amadurecimento infantil, por volta dos dois anos de idade, o pensamento e a linguagem se encontram e o cérebro começa a funcionar de uma nova forma. Isso indica que através da função simbólica generalizante, a fala torna-

se intelectual e o pensamento torna-se verbal, mediado por conceitos relacionados à linguagem.

Já o significado é um componente essencial que além de possibilitar a comunicação entre os usuários da língua, permite uma forma de organizar o mundo real. Já o sentido é o que determinada palavra representa para cada indivíduo de forma particular. Entendemos, assim, que o desenvolvimento da criança vai além da dimensão cognitiva e engloba o universo social, pensamento este partilhado também por Walton.

Vygotsky distingue dois componentes do significado da palavra: o significado propriamente dito e o sentido. O significado propriamente dito refere-se ao sistema de relações objetivas que se formou no processo de desenvolvimento da palavra, consistindo num núcleo relativamente estável de compreensão da palavra, compartilhado por todas as pessoas que a utilizam. O sentido por sua vez, refere-se ao significado da palavra para cada indivíduo, composto por relações que dizem respeito ao contexto de uso da palavra e às vivências afetivas do indivíduo. Quer dizer que o sentido da palavra varia conforme a pessoa e o contexto no qual a mesma está sendo usada.

Outro conceito importante do pensamento Vygotskyano é o discurso interior e a fala egocêntrica. “O discurso interior é a forma interna de linguagem, dirigida ao próprio sujeito e não a um interlocutor externo. É um discurso sem vocalização, voltado para o pensamento, com a função de auxiliar o indivíduo nas suas operações psicológicas” (OLIVEIRA, 1993, p. 51). Por exemplo, quando planejamos uma organização em nossa casa, internamente definimos quais serão os cômodos priorizados, mas não exprimimos verbalmente esse pensamento. Quer dizer, o indivíduo se apoia no raciocínio, mas não fala alto e sim consigo mesmo.

Na passagem entre o discurso interior e o discurso socializado ocorre a fala egocêntrica. “(...) A fala egocêntrica acompanha a atividade da criança, começando a ter uma função pessoal, ligada às necessidades do pensamento. É utilizada como apoio ao planejamento das sequências a serem seguidas, como auxiliar na situação de problemas(...)” (OLIVEIRA, 1993, p. 52). Dessa forma entendemos que quando a criança fala alto para si mesma independente de estar sozinha ou acompanhada, ela está fazendo uso da fala egocêntrica. É como se ela pensasse alto, esse discurso acontece entre três e quatro anos de idade e é marcado pela fase do falar sozinha.

Nesta perspectiva o surgimento da fala egocêntrica indica que a criança parte de processos socializados para processos internos.

2.3 Aprendizagem, Desenvolvimento e Afetividade

Como vimos anteriormente Vygotsky buscou compreender a origem e o desenvolvimento dos processos psicológicos da espécie humana, bem como da história de cada indivíduo. Entretanto não chegou a formular uma concepção estruturada de suas ideias. Porém nos deixou um riquíssimo legado de conceitos que abrangem muitas áreas, sobretudo a psicologia e a educação. Ideias essas que nos permite refletir sobre os caminhos da aprendizagem desde a infância até a fase adulta.

Nesta perspectiva o aprendizado acontece pelo contato do indivíduo com seu ambiente cultural, que por sua vez, desperta os processos de desenvolvimento internos. O processo de aprendizagem mediado pelas interações sociais e o meio é a ideia central do pensamento Vygotskyano, que também dá suma relevância aos processos de aprendizagem. Para este autor há níveis de desenvolvimento que podem ser divididos em: desenvolvimento potencial e desenvolvimento proximal.

A zona de desenvolvimento potencial é o nível de desenvolvimento em que os alunos são capazes de solucionar problemas de forma independente, ou seja, sem a ajuda do professor. Já na zona de desenvolvimento proximal os alunos resolvem problemas de forma mais dependente, ou seja, com a ajuda ou apoio do professor ou colegas. Neste caso a interação social, permite que estes aprendam coisas que não aprenderiam por si mesmos. Levando em conta tal afirmação, concluímos que a intervenção e a socialização constituem ferramentas indispensáveis para o sucesso da aprendizagem.

Considerando que na zona de desenvolvimento proximal as funções psicológicas estão ainda em processo de amadurecimento é importante que a intermediação do professor leve em conta o fato da criança está ou não suficientemente preparada para determinadas atividades, ou seja, é crucial propor atividades que estejam dentro da zona de desenvolvimento proximal. Contudo é importantíssimo o professor ter em mente que o que hoje a criança só consegue fazer com ajuda (zona de desenvolvimento proximal), amanhã ela conseguirá fazer sozinha (Zona de desenvolvimento potencial).

Vygotsky também contribuiu com seus estudos na evolução da escrita, contatando inclusive, que a criança só será capaz de aprender a escrever se compreender que a língua escrita é um sistema de signos que não possuem significado em si. Na verdade, o desenvolvimento e o ensino, sempre foram relevantes nos escritos desse autor, para ele entender a relação entre instituição escolar e desenvolvimento cognitivo é um dos passos para se compreender a questão do desenvolvimento.

Sabemos que a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar, esta não vem a escola zerada e nem tão pouco a escola fará desta um depósito de conhecimentos que suponham não ter. Para Vygotsky a aprendizagem não necessariamente inicia-se na idade escolar, existe, portanto, uma diferença substancial entre o que se aprende antes e depois da escola.

Dessa forma é fundamental destacar que aprendizagem e desenvolvimento não entram em contato pela primeira vez na idade escolar, eles estão ligados entre si desde os primeiros dias de vida da criança. Este é um ponto de divergência deste autor com Piaget, o qual acredita que a capacidade de raciocínio e a aprendizagem são considerados processos autônomos, quer dizer, a aprendizagem escolar não influencia o processo de desenvolvimento. A aprendizagem escolar orienta e estimula processos de desenvolvimento internos e quanto a isso ele diz que o mais árduo e indicado para uma ação de análise do processo educativo ampara-se na tarefa de descobrir o aparecimento e o desaparecimento dessas linhas internas de desenvolvimento no momento em que se verificam, durante a aprendizagem escolar. Sendo assim podemos concluir que o processo de desenvolvimento não coincide com o da aprendizagem, o processo de desenvolvimento acompanha o da aprendizagem.

No percurso da aprendizagem existe uma ponte entre o amadurecimento da criança e o seu desenvolvimento real, onde suas funções antes embrionárias passam a ser consolidadas. Podemos citar o fato da criança querer pegar um brinquedo que se encontra em uma prateleira e esta não alcança, dessa forma a criança pode necessitar da ajuda de um adulto ou outra criança mais velha (habilidade situada na zona de desenvolvimento proximal), mas futuramente ela conseguirá realizar essa atividade sozinha (habilidade situada na zona de desenvolvimento real). Dessa forma a área de desenvolvimento potencial nos permite determinar os futuros passos da criança e o desenrolar de seu

desenvolvimento, examinando não só o que produziu, mas também o que produzirá no seu processo de maturação.

Com isso aprendemos que o professor não deve desistir diante das dificuldades de seus alunos, cada criança tem seu próprio ritmo de aprender, ele deve sim olhar para frente, criar novas estratégias de ensino visando um avanço dos seus alunos a partir do que eles já sabem, é impossível possibilitar o aprendizado, mascarando as diferenças nas salas de aula ou até mesmo pautando-se em experiências que não deram certo.

O desenvolvimento mental infantil só pode ser determinado ou medido, quando se leva em conta o desenvolvimento efetivo e a área de desenvolvimento proximal. Ao refletirmos acerca disso, vemos que a concepção tradicional de ensino, que se baseava no conhecimento e desenvolvimento já produzidos, revelou-se insatisfatória na questão de aprendizagem, é também muitíssimo limitada ao uso de estímulos visuais, ou seja, limita o pensamento abstrato do aluno.

Vygotsky descreve a linguagem como um instrumento fundamental para socialização entre os indivíduos e os objetos de estudo, ela possui duas funções básicas: a primeira é a de intercâmbio social e a segunda é a de pensamento generalizante. Dessa forma para se produzir um determinado conceito, um fator determinante é a forma como ele se formará, ou seja, para que o aluno aprenda é necessário um intercâmbio entre este e o seu professor, o aprendizado será melhor estruturado dentro de um clima acolhedor e afetivo produzido pelos agentes do processo de ensino-aprendizagem.

Durante as situações do cotidiano escolar os processos passados pelo intelecto e pelo afeto ao se desenvolverem permanecem ligados entre si. É tanto que Vygotsky entende que a base do pensamento é afetivo-volutiva, isso significa que, existe uma importante relação entre o afeto que o aluno sente por seu professor ou a identificação pela matéria com a vontade desse aluno aprender. Entretanto quando essa relação afetiva não está presente entre ambos, acaba por prejudicar o entendimento do aluno em relação à matéria estudada. A formação do pensamento do indivíduo é intrínseca à zona da motivação, o ser humano deve sentir-se motivado através de do afeto e das emoções para que a aprendizagem aconteça, pois o pensamento humano também é formado a partir desses fatores, uma vez que eles motivam o ser humano por meio do sentimento, e os impulsos nos permitem responder rapidamente a uma situação de surpresa.

Nesta perspectiva é importante que o aluno sinta o desejo de aprender, de crescer, de buscar respostas para suas inquietações com o educador ou através de outros meios que o faça compreenderem o sentido dos conteúdos aprendidos. Entendemos que a criança não é uma mera receptora de informações, mas sim um ser que pensa que senti e que busca compreender o mundo a sua volta.

2.4 Professor e a Aprendizagem

A construção da aprendizagem se dá coletivamente, ou seja, é através da interferência de outros indivíduos que se produz o aprendizado (Zona de desenvolvimento proximal). Quando levamos esses conceitos para a escola e sobretudo para a aprendizagem escolar, percebemos que o professor é como uma ponte entre o aluno e o conhecimento. Através de sua intervenção, como também a interação entre os educados, proporcionam mecanismos significativos no ato de aprender.

Dessa forma vemos que a escola tem a função de levar o aluno a progredir intelectualmente e é responsabilidade do professor intervir nas relações entre a criança e o conhecimento. Assim, a aprendizagem só funciona bem, quando faz desenvolver o potencial da criança, e é justamente na zona de desenvolvimento proximal que a interferências dos outros indivíduos pode ser mais transformadora e positiva.

Os processos já consolidados no pensamento infantil não necessitam de interferência externa, já aqueles processos ainda não iniciados também não se favorecem através da intervenção externa. Isso quer dizer que, para uma criança que já amarra o cadarço do sapato sozinha, o ensino dessa habilidade é então desnecessário, visto que ela já possui tal domínio. De igual modo, essa habilidade seria também desnecessária caso fosse proposta para uma criança de um ano por exemplo, pois a mesma não tem suas funções psicológicas ainda bem desenvolvidas. Já no caso da criança que já consegue realizar essa tarefa, mas ainda a faz sem perfeição, esta sim se beneficiará através do auxílio de outros indivíduos, o que possibilitará a ela ampliar um conhecimento que já possui basicamente.

Esse entendimento é de suma relevância para o trabalho pedagógico, sobre tudo para que o professor possa intervir no momento certo nas situações de

aprendizagem. Dessa forma ele precisará organizar os conceitos a serem assimilados pela turma de forma que seu aluno possa atingir um patamar mais elevado, ou seja, oferecer possibilidades para que os alunos ampliem seu conhecimento prévio e construam um conhecimento mais bem estruturado. Nesse processo a relação entre os alunos também é bastante relevante, já que as interações sócias se estabelecem no seu grupo de trabalho, levando aos processos de imitação importantes para o seu desenvolvimento e aprendizagem.

Os processos de imitações só são possíveis dentro da zona de desenvolvimento proximal do indivíduo. Um bebê de dez meses pode imitar expressões faciais ou gestos, por exemplo, mas seu nível de desenvolvimento não lhe permite imitar o papel de um “médico” ou uma “bailarina”, ou a escrita de um adulto. (OLIVEIRA, 1993, p.63)

Dessa forma as relações estabelecidas entre os colegas de sala são mesmo muito importantes para o desenvolvimento da criança, pois sabemos, que em uma sala de aula existe muita heterogeneidade, seja ela na forma de pensar, nos níveis de conhecimento e aprendizagem. Aqueles alunos mais avançados em um conteúdo podem contribuir para o avanço de outros que estejam em dificuldades. Neste caso o professor deve observar bem as características individuais de cada aluno, assim como seu nível de desenvolvimento, para que venha criar situações de aprendizagem visando favorecer o contato e a troca de informações e saberes entre eles.

As interações em sala de aula, mesmo que informais são importantes. Durante uma brincadeira, por exemplo, acontece muita troca de conhecimento e até mesmo processos de imitação são fundamentais para o desenvolvimento infantil. Para Vygotsky, qualquer modalidade de interação social com um objetivo significativo de aprendizagem pode ser utilizada positivamente na situação escolar. Com isso entendemos que na aprendizagem mediada entre os alunos, o professor deixa de ser o responsável direto pelo controle da aprendizagem, dando voz e vez a cada aluno, que passam ser ativos dentro desse processo. Ao professor cabe, oferecer ferramentas que promovam seu desenvolvimento cognitivo e é indissociável do contexto social o qual estão envolvidos.

Concluimos então que, para se desenvolver plenamente, as crianças precisam aprender com os outros através dos vínculos construídos no dia-a-dia,

vínculos estes estabelecidos com o outro e com o mundo exterior. A aprendizagem acontece mediante a interação com as outras pessoas, sejam elas crianças ou adultos, isso não importa, o que realmente interessa é que todos são capazes de aprender uns com os outros e assim compreender e influenciar o seu ambiente.

3 MOTIVAÇÃO E A RELAÇÃO COM OS PROCESSOS DE APRENDER

Neste capítulo, iremos discutir sobre alguns aspectos gerais da motivação, evidenciando o lugar do desejo na relação pedagógica e o papel do professor como um agente motivador capaz de mediar a relação existente entre professor-aluno-saber. Aprofundando a temática iremos refletir sobre as estratégias de aprendizagem visando compreender como a criança aprende; na sequência serão discutidos alguns aspectos relacionados a metodologia do problema como dispositivo didático a favor da motivação do aluno durante a aprendizagem e por fim iremos discutir aspectos relacionados a prática pedagógica, onde serão apresentadas a título de sugestão para o professor, as 8 ferramentas propostas por Philippe Meirieu em seu livro “Aprender sim...mas como?” As ferramentas serão analisadas uma a uma de acordo com as ideias do autor.

Este trabalho monográfico tratará o conceito de motivação no sentido de “desejo de aprender” desenvolvido por Meirieu e abordará outros enfoques visando entender si e como a motivação e a metodologia do professor podem influenciar o processo de aprendizagem.

3.1 Motivação: aspectos gerais

Partindo da premissa de que sem motivação não conseguimos aprender é que este tema tem sido o centro das atenções no âmbito educacional, uma vez que reconhece que sua ausência representa queda na aprendizagem. Estudos na área confirmam que no cérebro existe um sistema dedicado à motivação e à recompensa. Quando a pessoa tem esse sistema acionado, o cérebro produz uma substância chamada dopamina, capaz de produzir o bem-estar e mobilizar a atenção da pessoa para o objeto que a afetou.

O fato de um aluno prestar atenção, se empenhar diante das atividades e assumir as dificuldades da mesma estar intimamente relacionado com a motivação. Um aluno motivado é mais auto-confiante, persistente e dedica mais tempo às atividades enfrentando possíveis obstáculos e adversidades que possam surgir

durante o processo, que poderiam fazê-lo desistir. Entretanto pesquisas revelam que atividades muito complexas podem desmotivar o aluno que passa a desacreditar na possibilidade de resolvê-la e por isso tende a abandoná-la, o mesmo acontece com atividades muito fáceis que não apresentam nenhum desafio a ser superado. Dessa forma percebe-se que a motivação ou “o desejo de aprender”, pode aumentar ou diminuir dependendo da forma de intervenção realizada.

Quanto a isso, Meirieu (1998, p.91), afirma que o paradoxo do desejo deve-se ao fato de que o objeto desejado seja ao mesmo tempo conhecido e desconhecido. Para isso o autor salienta que a situação-problema pode ser um dispositivo importante para estimular a motivação, contudo ela deve estar ao mesmo tempo acessível, para que o aluno entenda que poderá transpô-la e difícil para que ele não se desvie e perca o interesse na tarefa.

A motivação é aquilo que faz a pessoa agir em determinada direção. Ela pode vir de dentro quando a pessoa tem um objeto desejado e em nome dele enfrenta todos os obstáculos ou pode vir de fora, através do estímulo da família, da escola, de uma atividade desafiadora ou qualquer outra razão provocada pelo meio social.

De acordo com Piaget, citado por Tânia Beatriz Iwazko na Revista Escola, a motivação é a procura por respostas quando uma pessoa está diante de uma situação nova e que não consegue resolver. É justamente na relação entre o que se sabe e o meio social que a aprendizagem acontece. Sem desafios ,não há por que buscar soluções, assim como se a questão for distante do que sabe ,não são possíveis novas sínteses. Já para Vygotsky, citado por Evelyse dos Santos, Revista Escola (2012), a cognição tem origem na motivação. No entanto ela não brota naturalmente como alguns supõem ,esse impulso é modulado pela cultura. No entanto o sujeito aprende a direcioná-lo para aquilo que quer, como por exemplo estudar.

O termo motivação, tratado nesse estudo monográfico é tomado como o “desejo de aprender”, ou seja, a força que impulsiona todo o interesse da pessoa em direção ao saber propriamente dito. No entanto o desejo é aqui definido não no seu aspecto psicanalítico, embora muitos estudos, sobretudo os de Freud tenham discutido o conceito de desejo puro (no sentido dê só ele), dentro dessa teoria, mas sim definido no seu aspecto puramente pedagógico visto que acredita que a motivação não vem só de dentro da pessoa como também pode ser estimulada pelo

meio social através da família e especialmente pela escola através das vivências proporcionadas ao aluno.

Dessa forma o professor tem um papel fundamental na motivação do aluno para a aprendizagem. Com tudo muitos professores ainda têm uma ideia equivocada acerca da motivação. Muitos acreditam que esta se resume a elogios e à criação de um ambiente agradável em sala de aula. Tais aspectos são importantes, porém a motivação não se resume só a animação. O professor deve propor, também, tarefas significativas que instiguem o aluno a ir um pouco além do que ele já sabe, para que possa atingir um nível mais elevado em sua cognição.

Como vimos à motivação hoje é um fator determinante para a aprendizagem. Cada vez mais professores constataam a falta de interesse dos alunos frente ao conhecimento. A indiferença desses alunos tem provocado o baixo rendimento em sua aprendizagem, que por sua vez amplia os casos de fracasso e evasão escolares.

Diante desse cenário o professor precisa refletir sobre sua prática e assumir a sua parte nessa problemática. Buscar novas estratégias que venham despertar nesses alunos o “desejo de aprender”, perdido em meio a um sistema educacional muitas vezes excludente, baseado em rígidos programas a seguir que não leva em conta as especificidades dos educandos, muito menos seus interesses e que os obriga a aprender aquilo que o sistema quer que saibam. Por fim esses alunos que deveriam se expressar livremente e questionar, aprendem somente a calar-se e obedecer.

Para Rubem Alves (2004, p.15), o desejo nasce da curiosidade muitas vezes castrada pelos programas escolares. É nas perguntas que a inteligência se revela e é preciso dar lugar a elas dentro da escola. As crianças são naturalmente curiosas e tem o desejo de aprender. Cabe ao professor propor situações que os mantenham motivados ao mesmo tempo que ofereça novos desafios a serem desvendados.

O mesmo autor em uma das suas crônicas sobre a educação no livro de sua autoria: “o desejo de ensinar e a arte de aprender”, retrata bem a curiosidade infantil. Nesta crônica um homem estava a fazer umas estantes e estava de posse de várias ferramentas para o serviço. Nem começou a trabalhar e foi interrompido por uma faxineira e junto com ela sua filhinha de sete anos (Dinéia). A criança vendo o que o homem fazia e movida por sua curiosidade, começou a fazer inúmeras perguntas acerca das ferramentas e a utilidade de cada uma delas. Um diálogo ali se

estabeleceu e entre perguntas e respostas a criança aprendeu acerca dos números, a fazer medições compreendendo assim o conceito de centímetros e metros e etc. Enfim naquele momento se iniciou uma prazerosa experiência de ensino e aprendizagem que talvez não seja vivenciada dentro dos muros de uma escola.

Diante desse belíssimo exemplo entendemos que o professor deve se apoiar na curiosidade da criança e a partir dela conduzi-las ao saber. Será possível aprender sem o desejo de descobrir o mistério que o desafia?

Um dos maiores desafios da educação hoje é sem dúvida despertar o desejo de aprender nos alunos. O que se percebe é que as crianças podem até serem obrigadas a ficar na escola, mas o difícil é convencê-las a aprender se ela não o deseja. Isso acontece muitas das vezes por que a escola se limita a ensinar respostas para as questões tratadas nos programas curriculares e esquece-se de levar em conta toda a riqueza de conhecimento que se revelam através da curiosidade da criança.

Rubem Alves (2004, p.20) sugere a ideia de que para se entrar numa escola alunos e professores deveriam passar uma cozinha. Por analogia o professor seria o cozinheiro, o conhecimento a comida e o desejo de saber seria a fome do aluno. Dessa forma a função do professor seria antes de tudo provocar a fome, pois o verdadeiro cozinheiro é aquele que domina a arte de produzir a fome. Para o autor sem fome o corpo se recusa a comer, da mesma forma é com o pensamento humano, é a fome de saber que o põe em funcionamento.

Sendo assim, a escola deve ser um espaço que motive e não somente transmita conteúdos e o professor deve fazer com que nasça o desejo de aprender em seus alunos, despertando sua curiosidade e os fazendo se envolver com a aprendizagem.

O fato é que no processo de aprendizagem a motivação deve está sempre presente. Muitas vezes ouvimos dizer que um bom professor é aquele que sabe motivar os alunos ou que por trás de um aluno motivado a sempre um bom professor. O fato é que o professor ainda é um referencial para o aluno, e sua postura, seu amor pelo ato de ensinar, produzem também um combustível a mais para a motivação na escola. A motivação nasce assim pela admiração e o desejo de imitar aquele que mostra um exemplo de igual desejo e amor pelo conhecimento: o professor. (...) É sem dúvida por isso que o encontro com um modelo adulto de

referência, um modelo de saber vivo que se elabora no prazer de sua busca, é tão determinante (MEIRIEU, 1998, p.93).

Entretanto segundo o mesmo autor o professor só pode ser para ele um modelo que pode inspirar o desejo de saber, se ele se preocupar em “variar a distância”, ou seja, ele tem que ser percebido pelo aluno estando ao mesmo tempo muito próximo e muito distante, isso porque estando perto o aluno pode esperar ser como ele um dia e estando distante produzirá a vontade de ser como ele um dia.

É preciso considerar que vários fatores influenciam a motivação, dentre eles podemos citar as crenças de autoeficácia. Segundo Bandura (1997), essas crenças estão relacionadas às percepções que um indivíduo possui sobre sua capacidade de realizar uma tarefa. Alunos que possuem crenças de autoeficácia tem a sua auto-estima elevada e por essa razão se saem melhor nas atividades e avaliações, visto que, acreditam serem capazes de concluí-la com sucesso. Dessa forma dedicam mais tempo as atividades e dificilmente desistem dela quando encontram alguma dificuldade.

Além da crença da autoeficácia, outras crenças pessoais também influenciam na motivação, como por exemplo, a crença do valor da tarefa e a dos tipos de meta. Quanto a isso a teoria de metas de realizações, afirma que os alunos estabelecem dois tipos de metas: a meta aprender e a meta *performance*. A primeira é puramente relacionada a tarefa ,na qual os alunos geralmente são movidos intrinsecamente, tendo o objetivo de aperfeiçoar os conhecimentos. Já na segunda o aluno busca primordialmente evidenciar capacidades ou esconder lacunas na mesma.

A meta aprender relaciona-se à escolha de tarefas, domínio e inovação nas atividades de aprendizagem, maior esforço despendido, valorização do próprio progresso ,domínio e inovação nas atividades de aprendizagem. Assim a meta aprender alia-se a importância do desenvolvimento da aprendizagem que é valorizada pelo aluno reconhecendo que sem esforço não poderá alcançá-la.

Já na meta *performance*, busca-se obter notas altas, superando os demais colegas e demonstrando o próprio valor através de comparações. O aluno orientado por esse tipo de meta escolhe tarefas mais fáceis a se dedicar pois evita demonstrar sua incapacidade ou falta de domínio no assunto estudado. Dessa forma há uma preocupação em ser julgado capaz perante os colegas e mostrar evidência tendo sucesso, muitas vezes demandando para isso pouco esforço.

Quanto à associação as estratégias de aprendizagem e metas, estudos na área revelam que os alunos mais orientados à meta a aprender relatam uso mais efetivo de estratégias , tanto cognitivas quanto autorregulatórias ou metacognitivas.

Já a crença do valor da tarefa está relacionada à importância ,interesse e peso de determinada tarefa ou disciplina do contexto escolar.

As crenças de valor da tarefa estão correlacionadas com o uso de estratégias cognitivas como pesquisar, elaborar, organizar. Tal crença pode ser considerada fonte de motivação, à medida que o aluno percebe a utilidade do que vai aprender e assim direciona seus esforços para autorregulação da aprendizagem.

O uso de estratégias de aprendizagem tem benefícios significativos para a motivação. À medida que os alunos conhecem um amplo repertório de estratégias e estejam dispostos a utilizá-las sentem mais confiança em si mesmo e assim podem ter bons resultados na aprendizagem. Neste sentido, concluímos que duas ações são necessárias: o ensino por estratégias e a promoção de crenças motivacionais adaptativas.

Para Meirieu(1998), no ensino por estratégias, muitos fatores devem ser considerados. É fundamental o professor se questionar acerca da maneira singular como cada aluno se apropria dos saberes, além de que ter em mente que um modelo individualizado de aprendizagem para todos os alunos não existe e por isso requer do professor uma constante diversificação de metodologias que levem em conta as estratégias individuais dos alunos. Segundo o autor o aluno com a ajuda do professor precisa encontrar uma maneira de mobilizar-se na gênese de suas próprias aquisições, tornando-se sujeito de seus próprios conhecimentos afim de que invente com o professor, novos procedimentos para adquiri-los. As estratégias de aprendizagem serão tratadas mais a fundo ao longo desse capítulo.

Como vimos os alunos utilizam estratégias próprias para guardar, adquirir ou entender determinada informação. Já o professor por sua vez utiliza procedimentos didáticos para que a aprendizagem seja efetivada. Através de suas estratégias o professor almeja atingir o maior número de alunos e com isso atingir um nível de aprendizagem que amplie o repertório destes e também os mantenham motivados no decorrer de todo esse processo.

Dentre as estratégias de ensino utilizadas em sala de aula, a resolução de problemas é proposta nesse estudo como um instrumento fundamental para a aprendizagem significativa e para favorecer a motivação do aluno frente ao

conhecimento. Neste sentido a metodologia do problema entra em cena para romper com a postura mecânica de transmissão de informações, na qual os estudantes assumem o papel de indivíduos passivos e a aprendizagem é resumida a recuperação de tais informações quando solicitadas. O ensino baseado em problemas é fundamentado na teoria de John Dewey, que defende que a aprendizagem parte de problemas ou situações que intencionam gerar dúvidas, desequilíbrios ou perturbações intelectuais.

Meirieu (1998, p.192), define a situação problema como sendo uma situação didática na qual se propõe ao sujeito uma tarefa que ele pode realizar sem efetuar uma aprendizagem precisa. A aprendizagem é o verdadeiro objetivo da situação-problema e se dá quando o aluno consegue vencer o obstáculo de uma tarefa.

Enfim esse tipo de proposta traz entre outras consequências positivas ao processo de aprendizagem o fato de que os alunos permanecem ativos diante os desafios, observando, questionando, expressando opiniões. Estes serão motivados pela percepção de problemas reais cuja resolução se converte em esforço. Dessa forma a superação de situações desafiadoras torna-se um ingrediente a mais capaz de mobilizar a motivação para aprender.

A escola é então um lugar de trocar saberes, onde o aluno deve ser livre para fazer questionamentos, criticar e interagir cada vez mais com a aula. No que se refere à prática pedagógica, o educador deve pautar-se em estratégias de ensino que possibilitem o educando pensar por si mesmo, desenvolver estratégias próprias, levantar e verificar suas hipóteses e assim aprender de uma forma prazerosa e com significado.

Pensando nisso, é importante que o professor reflita sobre sua prática docente afim de que desenvolva novos dispositivos metodológicos para a efetivação da aprendizagem de seus alunos. Esse trabalho monográfico tem o objetivo de aproximar o professor dessa reflexão de sua prática e oferecendo subsídios através da análise das 8 ferramentas apresentadas por Meirieu (1998), conforme trataremos mais detidamente ao final deste capítulo, trazendo assim uma melhor percepção para o professor em relação ao seus saberes e o desejo de mudar alguns aspectos suas intenções em sala de aula. Tais reflexões, acreditamos que poderão oferecer mais segurança, motivação e prazer em ensinar ao professor e, conseqüentemente prazer em aprender ao aluno.

3.2 O lugar do desejo na relação pedagógica

Antes de aprofundarmos a reflexão acerca do desejo de aprender faz-se necessário discutirmos mesmo que brevemente sobre a relação pedagógica e suas implicações.

A relação pedagógica é um tema que vem sendo amplamente debatido nas publicações educacionais, visto a relevância que a mesma tem para o processo de aprendizagem. Dessa forma é fundamental compreender as especificidades dessa relação como fator determinante de aprendizagem, tanto para quem ensina, quanto para quem aprende.

Fernandez (2001, p.78) salienta que “cada um de nós se relaciona com o outro como ensinante, consigo mesmo como aprendente e com o conhecimento como um terceiro de um modo singular”. Já Estrela (1992, p.33) afirma que ,na linguagem corrente ,o substantivo relação geralmente vem complementado por um adjetivo que especifica a natureza dos elementos implicados como: relação parental, relação amical, relação conjugal. Enfim é o adjetivo pedagógico que permite diferenciar a relação pedagógica de qualquer outro tipo de relação humana.

Este estudo monográfico aborda a relação pedagógica baseada no triângulo pedagógico descrito por Meirieu (1998, p.80), que foi criado por Jean Houssaye, *na tese Letriangle pédagogique* (Paris x,1982),publicada em francês por Nóvoa (1995) e Meirieu (1998).

De acordo com Nóvoa (1995, p.2), o triângulo pedagógico proposto por Houssaye organiza-se em torno de três vértices: educador, educando e saber. O autor salienta que a relação no triângulo é sempre dual em que duas vértices criam uma relação privilegiada. Dessa forma, um “dos parceiros ocupa o ‘ lugar de morto’, sendo obrigado a expor suas cartas em cima da mesa: nenhuma jogada pode ser feita sem atender às suas cartas, mas este não pode interferir no desenrolar do jogo” (NÓVOA, 1995, p.2).

A esse respeito Meirieu (1998, p.80) adverte o quanto pode ser perigoso deixar-se atrair por um dos três polos do triângulo em detrimento dos outros dois. Para ele recusar um dos polos compromete o equilíbrio da aprendizagem, permitindo que esta se desvie para outros tipos de relações humanas que podem prejudicar a relação pedagógica.

Se analisarmos o triângulo pedagógico a partir dos ângulos, certamente encontraremos sempre dois lados dois vértices em relação. Isso permite facilmente encontrarmos o terceiro excluído. Contudo os três lados do triângulo são de igual importância para a relação pedagógica. Por isso é viável analisar o triângulo a partir de seus lados, que são sempre três, desconsiderando a possibilidade de verificar quais lados formam a vértice superior da figura. Já que os três polos (professor-aluno-saber) são igualmente essenciais para a composição do triângulo. Cada lado do triângulo apresentam diferentes características que acabam influenciando nos modos de participação, tanto do professor quanto do aluno em sala de aula.

Conforme Meirieu (1998, p. 81) é impossível ignorar a relação pedagógica “este encontro de pessoas vivas e cheias de desejos”, onde não se pode suspender a afetividade pois uma atividade cognitiva não pode ficar sem a energia do desejo que lhe dá vida e força.

Dentro dessa perspectiva a falta de desejo pelo saber tem sido o grande problema da escola. Sabe-se que por vários fatores é comum a tendência de se evitar a aprendizagem. Dessa forma é um grande desafio para os educadores provarem aos seus alunos que “pode-se encontrar prazer na dificuldade, no trabalho com a complexidade cujas chaves são lentamente descobertas”. E é justamente o aluno capaz desse prazer que terá êxito na escola” (MEIRIEU, 1998, p.81).

Dessa forma a vontade de seduzir o aluno deve está sempre viva no ato de ensinar. Seduzir ao ponto que esse aluno não só compreenda o que se aprende como também saiba reutilizar seus conhecimentos em outros contextos de sua aprendizagem e que mais ainda tenha a capacidade de confrontá-los com novas situações de sua vida.

Para Meirieu a relação pedagógica deve ser mediada ao ponto que não se considere a si mesma como objeto e para que os fenômenos de fascínio - repulsa não totalizem a situação pedagógica, ou seja, trata-se de restaurar permanentemente o triângulo pedagógico com a preocupação de promover o desenvolvimento mais completo da pessoa. A relação pedagógica é a meu ver sem sombra de dúvidas o marco referencial onde nasce o desejo de aprender e através da qual se concretiza toda a ação pedagógica.

3.3 Mas como fazer nascer o desejo de aprender?

Sabemos que hoje a educação formal tem que garantir muito mais do que a aquisição de saberes sistematizados, ela necessita antes de tudo fazer com que o indivíduo queira aprender. Qual professor nunca se perguntou: Porque meu aluno não se interessa pela aula se ela foi tão bem planejada, levando em conta a sua imaginação e criatividade?

O que se percebe é que apesar do empenho do professor em dinamizar suas aulas, a impressão é que sempre falta alguma coisa, parece que nada funciona e tudo o que era para ser prazeroso acaba provocando enfado e indiferença.

De acordo com Meirieu (1998, p.86), o que mobiliza o aluno para a aprendizagem é o desejo de saber e a vontade de conhecer, sem esse desejo toda aprendizagem torna-se mecânica. Para Melchior (2003), é preciso despertar a curiosidade do aluno ao ponto do mesmo não ter medo de experimentar, de mudar ou até mesmo de errar, isso implica disponibilizar instrumentos para dar respostas não acabadas, que o levem a autoqualificação permanente.

Ignorar o desejo ou supervalorizá-lo também pode comprometer o surgimento do “desejo de saber” por parte do aluno. Quase sempre é mais fácil para o professor não se preocupar com o que os alunos querem. Afinal de contas ele enquanto profissional sabe muito bem o que deve ser aprendido. Entretanto por desconsiderar os desejos do aluno acaba por impulsioná-los ainda mais e o mesmo acontece quando se coloca o desejo do educando acima do saber, o educador acaba se omitindo e vincula sua ação às expectativas individuais deste, o que jamais resultará em mobilização.

Meirieu (1998, p.88) nos explica que não se pode propor um saber sem levar em conta o desejo assim como o saber jamais pode ser totalmente submetido aos desejos individuais. Ter essa consciência é fundamental para superar essas concepções equivocadas. Entretanto o autor nos alerta para o fato de que nenhum desejo pode nascer do nada, ele só pode surgir se articulado ao “já existente”, ou seja, é utopia não se apropriar dos desejos emergentes das manifestações culturais de cada indivíduo. O preponderante nesse caso é fixar-se no desejo existente, por mais que este pareça superficial, é preciso assim, proporcionar o surgimento de desejos autênticos por sobreposição, desejos mais conformes ao projeto cultural que se pretende alcançar.

Quer dizer o professor precisa compreender o desejo do aluno e auxiliá-lo a investir neste para aprender, no entanto isso não significa que se deva permitir que a sala de aula se torne um lugar desordenado, pautado por desejos imediatos, que por sua vez tira o caráter educativo da escola.

Pelo contrário, a escola é o lugar onde deve ser garantido o exercício da liberdade, o ensino sistemático, a criticidade, não basta investir num ensino que leve em conta só a animação, em detrimento do saber propriamente dito. Sem um ensino coerente e sistemático não existe a liberdade de escolha, o desenvolvimento crítico do sujeito. (MEIRIEU, 1998, p.91)

Contudo esse ensino não pode afastar as crianças dos objetos culturais que apresenta, mas antes de tudo deve assumir a função de tornar esses objetos desejáveis. O ensino sistemático deve proporcionar a aprendizagem significativa, onde o sujeito é ativo e não passivo no processo, onde se compreenda o que se aprende e que mais ainda saiba aplicar esses saberes em outros contextos.

Para motivar o aluno a aprender, para que nasça nele o “desejo de aprender” é essencial fazer do objeto desejado um mistério, horas revelado, horas escondido para não quebrar o encanto.

Dessa forma, “se o professor quer fazer nascer o desejo de aprender,” sua tarefa é criar o enigma “ou, mais exatamente, fazer do saber um enigma: comentá-lo ou mostrá-lo suficientemente para que se entreveja seu interesse e sua riqueza, mas calar-se a tempo para suscitar a vontade de desvendá-lo.” (MEIRIEU, 1998, p.92)

O pensamento é a ponte que o corpo constrói a fim de chegar ao objeto de seu desejo, se a criança não desejar o saber o seu pensamento ou como diz o autor a “sua máquina de pensar” não funciona. Além disso, se o desejo for satisfeito antes mesmo da busca, a máquina de pensar também não funciona. Fatos que exemplificam tais situações acontecem todos os dias, pais e professores que ensinam respostas antes mesmo que tivesse havido perguntas. (ALVES, 2004, p.21)

Entretanto o prazer está justamente na busca e na satisfação de conseguir por si mesmo. Cabe ao professor estimular a busca, a exploração de várias hipóteses até que se produza um resultado satisfatório, nunca se deve revelar e mostrar um único caminho tido como certo, para não desmotivar o aluno.

Para Meirieu (1998, p.92), é preciso colocar o sujeito diante de uma “situação problema”, onde ele possa sentir o desejo de descobrir o enigma, apoiando-se naquilo que já sabe para virem a um conhecimento que ainda não tem, ou seja,

construir o futuro apoiando-se no já existente. Esse jogo estabelecido entre o que sabemos e o que havemos de saber, o passeio entre o conhecimento e a ignorância, é um jogo inacabado, pois quanto mais se sabe mais se deseja saber, quanto mais se desafia mais se cria o desejo de buscar respostas.

De acordo com o mesmo autor “a situação problema põe o sujeito em ação, coloca-o em uma interação ativa entre a realidade e seus projetos; interação que desestabiliza e reestabiliza”. Dessa forma o papel do professor não é da respostas ou explicações, mas fazer emergir a necessidade de explicação através da problematização como um motor que gera o desejo de superar obstáculos, de aprofundar os conhecimentos, de buscar novas perspectivas, testar diversas hipóteses, em fim, aprender.

Para Meirieu, “o que mobiliza o aluno, o que o introduz em uma aprendizagem, o que lhe permite assumir a necessidade da mesma [...] é o desejo de saber e a vontade de conhecer”(p.86). Por este motivo, a reflexão inicial que o professor deverá fazer antes da elaboração de uma situação- problema, é a de que maneira este desejo poderá ser despertado.

Sabemos que criar o enigma em torno do saber, é condição essencial para quem ousa ensinar. No entanto manter o desejo de aprender vivo e instigante é o torna a tarefa mais difícil. Percebemos em muitas turmas que aquele desejo inicial, aquele prazer de saber não passam de uma motivação momentânea que desaparece tão rapidamente quanto surgiu. Mas porque o enigma tão arduamente conquistado vai embora sem deixar resquícios?

Para Meirieu esse tipo de enigma é uma concha vazia, um enigma que logo morre, pois não se tem ninguém para testemunhar o prazer que se pode encontrar tentando resolvê-lo. A admiração do adulto e o desejo de imitar são a chave desse mistério, constituem-se em forças impulsionadoras capazes de emergir o desejo, são poderosos recursos de aprendizagem.

Desde muito cedo a criança necessita do outro para definir sua própria existência e identidade, esse processo de identificação inicia-se em casa com os pais e se estende para a escola com o professor. Não só os pais, como também os professores são tomados pela criança como referenciais de vida, como espelhos a serem seguidos.

Entretanto para Meirieu o verdadeiro modelo é aquele que lança fora toda a rigidez a ser imitada, toda a submissão cega. É antes de qualquer coisa uma

dinâmica capaz de inspirar outros, capaz de convidar o outro a ir mais além deste, provando que as imperfeições humanas podem ser superadas e que cada um, apesar de um bom modelo, é o único capaz de construir sua própria história.

Quer dizer, “um modelo não me põe em ação a não ser que eu possa esperar, um dia, parecer-me com ele, isto é, que me considere desde já no momento, apesar de meu estatuto diferente em comunidade natural com ele.” Um modelo só tem significado para o sujeito se este o inspira, provoca admiração, se o ajuda a declarar seus próprios modelos... (MEIRIEU, 1998, p.93).

De acordo com o autor o paradoxo da relação educativa é justamente a capacidade do professor de se afastar no momento certo para suscitar o desejo de identificação, ao mesmo tempo, está “próximo” para fazer com que esta pareça possível. Assim deve caminhar o professor, buscando o desnivelamento, quando a proximidade e a distância a comprometem. Com isso, o professor só pode ser um modelo ou inspirá-lo o desejo de saber se ele se preocupar em “variar a distância”.

Entretanto o autor alerta para a importância de gerir a relação pedagógica, buscando o equilíbrio dos desejos manifestos de ambos (professor e alunos) para se evitar os efeitos de uma má distribuição dessa relação, para protegê-la contra a confusão da emoção descontrolada.

A dependência afetiva do aluno em relação ao professor é também um grande obstáculo para o equilíbrio do triângulo pedagógico, visto que o aluno identifica o professor ao saber e assim torna-se dependente deste. Muitas vezes esse aluno pensa que não sabe o suficiente, enquanto remete ao professor a ideia de que este é quem sabe tudo. “Aquele que sabe sem saber que sabe fica eternamente dependente daquele que o ensinou; poderá apenas mostrar seu saber se isso lhe for solicitado.” (MEIRIEU, 1998, p.99).

Então podemos assim afirmar que a relação professor-aluno deve se libertar de qualquer ameaça de captação, da formação de sujeitos dependentes. Isso exige do professor uma desvinculação de sua pessoa das condições de aprendizagem. O aluno que sabe que sabe mobiliza seus saberes, tem iniciativa própria diante das situações em que se encontra e é capaz de usar seu saber em outros contextos de sua vida e em fim se livra do poder absoluto do mestre.

Quanto a isso Meirieu chama a atenção à importância dos rituais escolares que impõem uma organização do espaço e do tempo, regulando a vida coletiva e garantindo a segurança de cada um dentro da escola. O rito serve como regulador

na relação pedagógica, impedindo que surja a tentação de privilegiar a relação dual entre professor e aluno, possibilitando assim a tomada de distância nesse processo.

O ritual defendido aqui não é aquele que mantém e legitima o poder e a dominação do professor, capaz de manipular e castrar a expressividade do aluno. O ritual que tratamos aqui é aquele que permite que cada sujeito se implique e se retrate no funcionamento da sala de aula, como um sujeito consciente de seus direitos, mas também de seus deveres para o bem do grupo. A vida coletiva implica a compreensão de limites.

Portanto. "... o que caracteriza, na verdade um ritual escolar eficaz é o fato de garantir a cada um a possibilidade de implicar-se e de ao mesmo tempo retrair-se, o fato de ter um espaço-que não deve ser todo o espaço-e de encontrar um refúgio, quando estiver ameaçado em sua independência ou em sua integridade" (MEIRIEU,1998, p.95).

Dessa forma o professor precisa está atento em criar "rituais escolares" que permitam a participação de todos na aula, mas que também imponham limites e regras de convivência. O autor propõe três tipos de rituais que serão úteis nessa empreitada:

***Rituais de organização do espaço** que permitam que cada um se aproprie de um território;

***Rituais de divisão do tempo** que organizam momentos de trabalhos individuais, momentos de informação coletiva e momentos de trabalho em grupo;

***Rituais de codificação de comportamentos** que asseguram a segurança física e psicológica dos indivíduos, que poderão ser adaptados a turma e também regularmente renegociados quando necessário;(p.102).

O importante na mediação por rituais na escola é que eles sejam apresentados, explicados e negociados com os alunos para que os mesmos participem do processo e sintam-se responsáveis pelo seu funcionamento.

Como alternativa o autor apresenta a mediação por projetos para aqueles que recusam utilizar a mediação por ritual, não desconsiderando sua relevância e funcionalidade, mas introduzindo a pedagogia de projeto como mais uma saída para mediar a relação pedagógica afim de que esta venha regular a circulação do desejo. Pois "projetos" nada mais são que tarefas que mobilizam a classe ou o grupo numa produção coletiva, o que permite cada um comprometer-se ou colocar-se em jogo acerca de uma realidade externa à relação dual que mantém com o professor.

Sendo assim, através de projetos o aluno está participando de uma atividade que é útil a todo o grupo ao mesmo tempo em que é importante para ele mesmo. O trabalho com projetos descentraliza a ideia do professor como detentor único do saber a medida que o objeto de estudo está ao alcance de todos.

Fernando Hernandez, citado por Amélia Hanze (colunista Brasil Escola), defende o conceito de que o aluno aprende participando, adotando atitudes diante das situações, averiguando, estabelecendo novas considerações e informações, e escolhendo soluções adequadas para a resolução de problemas. Com isso o trabalho com projetos possibilita o aluno pensar, confrontar informações com a realidade, questionar, discutir soluções para problemas propostos pelo professor e com isso estimula-se a criatividade de cada um ao mesmo tempo que introduz o aluno no centro de seu aprendizado.

Conforme Meirieu (1998, p.102), o uso de projetos pelo professor faz emergir necessidades de conhecimentos e com isso dá ao saber uma referência própria desvinculada da pessoa do professor, ou seja, retira deste toda a ideia de paternidade do saber a medida que faz emergir a importância de cada um dentro do projeto. Para tal os projetos devem ser limitados a esse objetivo e também deve ser articulado de tal forma que cada aluno se aproprie dele. Além disso o tema estabelecido para a elaboração do projeto deve estar relacionado com o nível de interesse dos alunos, deve levar em conta a vida deste, seus limites e possibilidades e suas estratégias de aprendizagem, para que com isso seja significativo e desencadeie a aprendizagem.

É dentro dessa perspectiva que o autor aborda a temática da avaliação, no sentido de que é através dela que o sujeito pode identificar suas aquisições. Para ele é necessário praticar a avaliação como descontextualização sistemática e meio de ,se manifestam reciprocamente, identificar aquisições. Essas duas operações são estreitamente solidárias ,em uma dinâmica onde se constrói progressivamente um sujeito autônomo (MEIRIEU, 1998, p.99).

Dessa forma o professor precisa estar atento em promover avaliações regulares que permitam descontextualizar e reconhecer aquisições dos seus alunos. O bom professor ou o professor "ético", é aquele que permite que seus alunos se libertem dele que cria permanentemente formas para não se tornar mediador, pois ele sonha com aluno que seja autônomo, capaz de se desviar de qualquer forma de dominação.

Enfim para facilitar a relação pedagógica, Lévinas, citado por Meirieu (1998, p. 100), defende que a ética “é a exigência essencial que faz com que me torne responsável pela responsabilidade de outrem”.

4 A PEDAGOGIA DO PROBLEMA E A PEDAGOGIA DA RESPOSTA

4.1 A pedagogia da resposta

O espaço escolar vem ao longo de sua história privilegiando uma concepção de ensino que supervaloriza as explicações detalhadas sobre o que se pretende ensinar, ensina lições, manipulam informações que devem ser acumuladas e absorvidas pelo educando tal qual foi exposto, reduzindo assim o conhecimento à mera instrução.

Tal cenário reforça a ideia de que o processo de ensino-aprendizagem continue sendo percebido como processos inteiramente racionais no qual o educador é proprietário exclusivo do saber e o aluno um mero espectador. Essas características acima expostas descrevem bem o método que podemos chamar de “Pedagogia da resposta” aprender sob esta ótica se traduz em copiar ou reproduzir a realidade, onde o sujeito aprendente é passivo no seu processo de aprendizagem .

A pedagogia da resposta é uma “pedagogia do aleatório”: assegura, de forma eficaz, uma função de seleção social, mas não garante a todos a apropriação do que pretende “explicar” (MEIRIEU, 1998, p.171).

Conforme Meirieu a pedagogia da resposta apesar de também trabalhar com problemas, esses só poderão ser vivenciados no final do processo de escolarização, ou por meio da avaliação, na vida profissional futura. Isso quer dizer que todos irão se deparar com situações-problema um dia e que de alguma forma terão de saber lidar com elas.

4.2 A pedagogia do problema

De acordo com Meirieu a pedagogia do problema tem o propósito de colocar o aluno diante de uma tarefa capaz de mobilizá-lo e por ocasião da qual se efetuará aprendizagens precisas. Quer dizer diferentemente da pedagogia da resposta, esta coloca o aluno diante de uma situação-problema durante o desenvolvimento da aprendizagem formal, não como a primeira propõe: no final do processo de aprendizagem.

Conforme Câmara dos Santos (2002), a estratégia da situação problema consiste em colocar o aluno em face de um obstáculo, gerando o aparecimento de um conflito interno ao sujeito. A situação-problema permite que o aluno, em busca da superação do problema, construa novos conhecimentos e consiga superar o obstáculo proposto.

Para Meirieu (1998, p.192) uma situação-problema é uma situação didática na qual se propõe ao sujeito uma tarefa que ele não pode realizar sem efetuar uma aprendizagem precisa.

Podemos perceber que a situação problema implica a presença de um obstáculo. Sendo assim espera que a situação-problema ao ser posta como um obstáculo, seja um problema que possa ser resolvido, e ao mesmo tempo, que apresente uma certa impossibilidade de ser resolvido sem aprender.

Entretanto é necessário que o professor considere alguns critérios e características na elaboração de uma situação-problema como, por exemplo, verificar se a estrutura desta está adequada aos objetivos de aprendizagem fixados. É fundamental que ocorra essa interação para que a aprendizagem se realize. Contudo para Meirieu a participação direta do sujeito não inviabiliza sua busca por auxílio e orientação no caso de dificuldades. Pelo contrário as orientações são fundamentais para o desenvolvimento das competências necessárias para se lidar com situações –problema.

Nesse particular o autor afirma que não devemos estranhar o fato dos nossos alunos procurarem sistematicamente “a facilidade”, o amigo “que sabe mais”, o objeto “já pronto”.

Como sabemos é o desejo de saber e a vontade de conhecer que impulsiona o aluno. Por esse motivo, a reflexão inicial que o professor deverá fazer antes da elaboração de uma situação-problema, é a de que maneira este desejo poderá ser despertado.

No caso da situação-problema, o objetivo principal pedagógico está no obstáculo a vencer e não na tarefa a realizar. Dessa forma é essencial estabelecer exigências para que o aluno não evite a aprendizagem.

Os objetivos traçados pelo professor que norteiam a SP não são evidentes para o aluno, que só percebem mais claramente o “problema”, quando lidam com ele. O papel do professor nesse caso, é potencializar o caminho para as respostas, tendo clareza dos objetivos e definindo quais objetivos serão traçados para superá-

los. Entretanto para se evitar o desinteresse do aluno ou mesmo o abandono da tarefa proposta, é preciso oferecer condições de transposição ,ou seja, o aluno deverá ter a convicção que é capaz de superá-lo.

Contudo vencer o obstáculo para cumprir uma tarefa só terá valor para ele, se esta operação supera também um obstáculo na aquisição de novos conhecimentos. Quer dizer se os materiais fornecidos e as instruções dadas suscitarem a operação mental necessária.

Abaixo seguem sintetizadas as orientações metodológicas para o trabalho com situação-problema propostas por Philippe Meirieu, não para colocá-las como uma receita puramente pronta a ser aplicada,mas trazê-las com o objetivo de exemplificar uma metodologia que trabalha a favor do desenvolvimento de competências e habilidades.

Contudo Meirieu valida o “modelo”, não no sentido reprodutivo do termo, mas como um instrumento que nos permita a apropriação do real, sem que este seja tomado como uma solução universal que se aplica a qualquer caso. “A validade de um modelo se deve, na realidade, a três elementos indissociáveis: a qualidade do projeto ético que o inspira(o que se gostaria que fosse o sujeito educando),sua conformidade ou,pelo menos, sua não contradição - com os aportes das ciências humanas(o que se sabe do sujeito tal como é) e a fecundidade de sua ação(o que se pode fazer com ele para que o sujeito que é se torne o que se gostaria que ele fosse)” (MEIRIEU,1998, p.168).

Entretanto não basta apenas ensinar através de situação-problema, mas saber utilizar esse tipo de dispositivo apostando em seu efeito mobilizador: sendo capaz de compreender os saberes como respostas a problemas, facilitará a aquisição pelos alunos dos mesmos.

Segue a princípio quatro grandes questões para quem deseja ensinar através de problemas. Observe o quadro proposto por Meirieu (1998, p.181):

1. Qual é o meu objetivo? O que quero fazer com que o adquira e que para ele representa um patamar de progresso importante?
2. Que tarefa posso propor que requeira, para ser realizada ,o acesso a esse objetivo(comunicação, reconstituição, enigma, ajuste, resolução etc.)?
3. Que dispositivo devo instalar para que a atividade mental permita, na realização da tarefa, o acesso ao objetivo?
 _que materiais, documentos, instrumentos devo reunir?
 _que instruções-alvo devo dar para que os alunos tratem os materiais para cumprir a tarefa?
 _que exigências devem ser introduzidas para impedir que os sujeitos evitem a aprendizagem?
4. Que atividades posso propor que permitam negociar o dispositivo segundo diversas estratégias? Como variar os instrumentos, procedimentos, níveis de orientação, modalidades de reagrupamento?

Dessa forma a abordagem de situação-problema deve contemplar sempre os seguintes procedimentos:

- Seleção de materiais de trabalho;
- Instruções alvo;
- Desenvolvimento de operações mentais;
- Realização da tarefa com superação de obstáculo;
- Busca do objetivo;
- Avaliação do processo;

A pedagogia das SP responde aos três desafios da ação educativa: a “função erótica” que gera o desejo de saber; a “função didática” que permite a apropriação dos saberes e a “função emancipadora”, que permite que cada pessoa elabore progressivamente seus procedimentos eficazes de resolução de problemas.

Para concluirmos é bom considerar que ao se trabalhar dentro dessa perspectiva deve-se adotar a realização de uma tripla avaliação: **A avaliação diagnóstica**, que ocorre antes do processo ensino e aprendizagem, é uma avaliação prévia que objetiva garantir o bom andamento das atividades que levem a resolução da situação-problema; **A avaliação formativa** que se apresentará como formativa se esta contribuir para identificação dos procedimentos eficazes e para

uma formalização suficiente dos mesmos para facilitar sua realização e por fim a **avaliação somativa** que tem o objetivo de fazer um balanço daquilo que foi adquirido no final do processo e, além de avaliar a própria eficácia da situação-problema.

4.3 Diferentes estratégias, diferentes metodologias

Sabe-se que o momento histórico marcado por mudanças sociais, culturais e científicas exige do educador uma nova postura frente o ato educativo, postura essa que oportunize o desenvolvimento de competências e habilidades nos alunos, as quais ocorram concomitantes com as transformações vividas pela sociedade.

A partir do que acabamos de expor, podemos assim afirmar que a sociedade muda constantemente e com isso o aluno também muda, exigindo de nós profissionais da educação a capacidade de agir sob essa realidade com o objetivo de proporcionar aprendizagens eficazes e significativas. Na verdade cada aluno vivencia o processo de aprender de uma forma particular e única, em função de suas experiências pessoais, seu conhecimento de mundo e suas emoções. Isso significa que cada criança desenvolve estratégias de aprendizagens diferentes e que por essa razão um modelo individualizado de ensino jamais poderá contemplar e atingir a todos como se fossem iguais.

Nessa perspectiva, o grande desafio do professor é trabalhar com a diversidade, ou seja, incluir todos e proporcionar a cada sujeito o pleno desenvolvimento de sua aprendizagem. Sobretudo por que sabemos que todas as crianças devem ter a mesma oportunidade dentro da escola, mas respeitando-se suas estratégias de aprendizagem diferentes.

Tal reflexão faz emergir um questionamento inicial: De que maneira o professor pode gerir estratégias de aprendizagem tão distintas?

Meirieu (1998, p.129) afirma que o determinante em uma aprendizagem é o já-existente, ou mais precisamente, os pontos de apoio nos quais, no sujeito e através elevem se articular novos saberes e sugere que esse conhecimento inato comporta dois tipos de aquisições prévias: competências e capacidades. A primeira o autor vincula aos saberes, conhecimentos e representações que cada indivíduo possui e a segunda refere-se ao *savoir-faire*(saber fazer).

Como já vimos vivemos numa sociedade em que o conhecimento transformou-se no principal fator de produção e isso exige cada vez mais que as pessoas desenvolvam a competência de articular e relacionar os diferentes saberes, conhecimentos, atitudes e valores, que mais ainda saibam fazer o uso consciente deles em sua vida e assim possa contribuir como cidadão construindo uma sociedade mais democrática e participativa.

A teoria das inteligências múltiplas de Howard Gardner, discutida pelo educador Celso Antunes em reportagem a Revista educação (2014), sinaliza que todos os seres humanos possuem diferentes tipos de mente e que por essa razão uma educação personalizada é possível, visto a imensa diversidade que existe em cada um. Os indivíduos possuem potencial de grandezas diversas, forças pessoais e uma singularidade mental que exigem uma nova linha educacional a serviço do desenvolvimento integral do ser humano.

Assim concluímos que o ser humano possui múltiplas habilidades (inteligências), sendo que certas capacidades são mais acentuadas em uns do que em outros, resultantes dos estímulos oferecidos para tal desenvolvimento. Algumas crianças apresentam mais facilidade em determinadas atividades de aquisição que em outras, esse fato se dá porque de alguma forma tal atividade lhe é familiar ou porque possua uma certa competência vinculada a atividade proposta.

Na verdade, para que um aluno se aproprie de algo novo é necessário que ele faça uso de capacidades e habilidades precisas, ou seja, que faça uso de sua capacidade de indução frente ao conhecimento.

De acordo com Meirieu (1998, p.131), a indução pode ser efetuada de várias maneiras, cada pessoa tem uma forma própria de induzir, que por sua vez está relacionada a sua história pessoal, a qual denomina-se “estratégia”. Todo ser humano é passível de ser educado mas é importante saber que existem sujeitos suscetíveis a diferentes estratégias de aprendizagem. Por essa razão o professor deve buscar permanentemente novos caminhos e diversas maneiras de ensinar.

A situação de aprendizagem só se concretiza se mobilizar as capacidades do aluno, fazendo-as interagir com suas competências. Uma aquisição na ordem das competências ou das capacidades possibilita o desenvolvimento de novas estratégias e permite novas aquisições (MEIRIEU, 1998, p.13).

Meirieu defende a pedagogia diferenciada recorrendo a ideia que nem todos aprendem ao mesmo ritmo, de acordo com os mesmos padrões, assimilando da

mesma forma, com a mesma facilidade. Sendo assim, é preciso estabelecer caminhos e alternativas para cada aluno.

De acordo com o autor existem três consequências que norteiam o ensino por estratégias:

- Só se pode ensinar apoiando-se no sujeito, em suas aquisições anteriores, nas estratégias que lhe são familiares.
- A ação didática deve, portanto, esforçar-se para fazer com que haja emergência da informação que possibilita essa articulação.
- A ação didática, se só pode partir do sujeito tal como ele é, deve ter como fim enriquecer suas competências e suas capacidades e permitir que ele experimente novas estratégias.

Nada pode ser adquirido sem que o aluno articule ao que já sabe. É fundamental assim, o estabelecimento de situações de aprendizagem que permitam à integração de novos dados a estrutura cognitiva do educando, que siga uma linha de procedimentos capazes de produzir a aprendizagem efetiva de novas aquisições.

Primeiramente é imprescindível que o professor antes do estabelecimento dos dispositivos que nortearão sua atividade de ensino, realize a avaliação diagnóstica de cada aluno, tal avaliação permitirá conhecer o nível das capacidades já dominadas por eles, bem como suas representações acerca dos conceitos propostos. A partir dessa pré-avaliação o educador poderá criar dispositivos didáticos coerentes ao aluno e situações de aprendizagem que permitam a emergência de novas aquisições.

A modalidade diagnóstica consiste na sondagem, projeção e retrospectiva das situações dos desenvolvimentos do aluno, possibilitando detectar as causas de repetidas dificuldades de aprendizagem. Segundo Luckesi (1996), esse tipo de avaliação serve à democratização do ensino, pois avança da avaliação concebida como classificatória, para assumi-la como instrumento de compreensão do estágio em que se encontra o aluno, visando dar encaminhamentos adequados para sua aprendizagem.

Entretanto Meirieu explica que a avaliação diagnóstica deve ser complementada através da observação da aprendizagem em ação, por estratégias utilizadas e efeitos produzidos, é o que chamamos de avaliação formativa.

Esse tipo de avaliação fornece informações ao aluno e ao docente durante o desenvolvimento de uma situação de aprendizagem, permitindo identificar pontos a

serem melhorados e ainda poderá verificar a deficiência ou inadequação dos procedimentos adotados. É através da avaliação formativa que o aluno toma conhecimento dos seus erros e acertos e encontra estímulo para um estudo sistemático.

Para Meirieu é necessário ainda que os dispositivos didáticos não bloqueiem a emergência da informação, e que a sala seja organizada de tal forma que os alunos nela trabalhem a fim de que o professor possa dedicar a sua atenção acerca da identificação dos pontos de apoios que ele usará para engrenar novas aquisições, recolhendo informações que alimentarão e regularão sua atividade de ensino.

Outro aspecto importante para o ensino por estratégias é que a ação didática deve considerar o sujeito tal como ele é, reconhecendo seus limites e possibilidades, não se limitando a eles, mas enriquecendo seu repertório metodológico ao ponto de explorar novas estratégias e construir novas capacidades.

Assim podemos concluir sem temer o paradoxo: a estratégia de um sujeito é inevitável e, no entanto, deve ser superada. Mas só poderá ser superada se, em um primeiro momento, tiver sido respeitada (MEIRIEU, 1998, p.135).

Neste sentido entendemos que modelos individualizados de ensino jamais poderão mobilizar a aprendizagem, nem tão pouco, possibilitar um avanço na estrutura cognitiva do aluno, pois vimos que cada criança é de um jeito, com uma história de vida única, com estrutura biológica, psicológica, social e cultural que é só sua. Não existe certo ou errado, aluno melhor e outro pior, é tudo uma questão de respeito as diferenças. Assim também não deve existir um modelo único para atender, pessoas tão diferentes.

Conforme Meirieu a “estratégia”, nada mais é que a aprendizagem em ação, um processo que representa a totalidade das operações efetuadas por um sujeito com o objetivo de se alcançar uma aprendizagem precisa. Essas operações põem em jogo capacidades e competências que ai se interagem promovendo assim uma estruturação recíproca entre ambos.

De acordo com o mesmo autor uma estratégia de aprendizagem compreende duas operações indissociáveis: assimilação dos dados e operações de tratamento dos dados, a primeira determina a escolha das ferramentas de aprendizagem e a segunda a estrutura das situações de aprendizagem. Além disso a elaboração de

estratégias de aprendizagem pelo sujeito é um processo um tanto complexo, que engloba inúmeras variáveis. Dentre elas o conhecimento inato e determinantes socioculturais que por sua vez reforçam a ideia que “nenhuma estratégia é socialmente neutra, já que cada uma delas é o objeto de usos diferentes segundo os meios de origem e é marcada por uma mais-valia social específica que os indivíduos apenas raramente deixam perceber.”

Levando em conta essa complexidade de uma estratégia de aprendizagem e as inúmeras variáveis que a norteiam, entendemos que a prática didática deve diversificar ao máximo as estratégias de ensino afim de que os sujeitos possam utilizar suas próprias estratégias.

Meirieu propõe duas fórmulas possíveis para uma atividade levando em conta as estratégias de aprendizagem dos alunos: a “**diferenciação sucessiva**” e a “**diferenciação simultânea**”. A diferenciação é sucessiva quando se verifica variação de forma ao longo de um período de tempo. É uma categoria centrada na natureza das tarefas, nas abordagens diversas ou no recurso a representações múltiplas de um conceito. A diferenciação é simultânea quando num dado momento, grupos de alunos estão realizando tarefas distintas. É uma categoria centrada no que os alunos fazem. Este tipo de diferenciação pode se efetuar de três maneiras: *por um diagnóstico prévio* do professor onde este propõe atividades conforme o que o aluno já sabe sobre sua estratégia própria, *por orientação por tentativa* onde os alunos escolhem livremente as propostas de atividades que poderão ser reajustadas caso necessário. E *por eliminação sucessiva* onde uma mesma atividade é proposta a todos; para aqueles que encontram dificuldade, é proposta outra e assim sucessivamente.

A diferenciação pedagógica é sem dúvida uma proposta fundamental na prática educativa, visto que legitima o direito de todos à aprendizagem. Contudo esta prática exige do professor um profundo conhecimento dos seus alunos, bem como de suas estratégias e seu modo de pensar, o que nem sempre ele possui.

Após essa divisão, o professor poderá utilizar procedimentos de regulação (exercício intermediário, buscar uma capacidade de regulação e competência), ao longo da sequência afim de que sirvam de ponto de apoio ou a *posteriori* através dos resultados obtidos pela avaliação e pelas estratégias utilizados para prepará-la (questionários, entrevistas, discursos em pequeno grupos).

Todos esses pressupostos afirmam a importância de levar em conta as estratégias individuais do aluno, contudo Meirieu (1998, p.142) nos alerta que levá-las em conta pode também se construir em uma nova forma de adestramento caso não fosse acompanhada, ou melhor, se não fosse ela própria, constitutivamente, o reconhecimento de um sujeito.

4.4 As ferramentas de Meirieu

O ato de educar requer do professor uma constante reflexão de sua prática, reflexão essa que deve envolver dois referenciais essenciais: o referencial teórico e o metodológico.

Muitas vezes o professor se vê diante de problemas pedagógicos os quais não sabe lidar. Dificuldades de aprendizagem, recusa dos alunos, fracasso dos objetivos são apenas alguns desses males que permeiam o ato pedagógico. O que se percebe é que o que se ensina na escola está cada vez mais distante das necessidades dos alunos e é exatamente por isso, que muitos não conseguem ter atenção ou mesmo interesse pela escola.

O saber prático, o cansativo ato de cumprir tarefas e exercícios sem um real significado, os tornam ainda mais resistentes a intervenção do professor. É exatamente nesse contexto que o professor se dá conta que não consegue por em prática aquilo que planejou fato este que provoca um sentimento de culpa e impotência, incomodando-o a tal ponto que o que se quer é resolver o problema o mais rápido possível.

Entretanto atitudes impensadas impedem mais ainda a resolução desses problemas pedagógicos. É comum o professor movido por essa sensação de incapacidade diante de situações que não sabe lidar, ou até mesmo frente a um aluno em crise de recusa, buscar a soberania ajuda do diretor, que com sua autoridade, acredita-se restabelecer os ânimos na classe. Entretanto atitudes como essas visam e resultam apenas em um imediatismo terá que não surtirá efeitos em longo prazo, visto que daqui a pouco novos conflitos surgem e o professor terá que se posicionar.

Antes de tentar resolver os conflitos na base do improviso é fundamental que os professores parem e reflitam sobre as causas dos problemas, que talvez esteja

justamente na sua prática, nas suas estratégias metodológicas que mais distanciam do que aproximam os alunos nas relações de aprendizagem.

A reflexão do professor sobre a sua ação pedagógica é a principal motivação desse trabalho. Refletindo através das ferramentas de aprendizagem propostas por Meirieu (1998), buscamos assim uma melhor compreensão da ação docente, em como ,propiciar a transformação na prática pedagógica, seus métodos e relações.

É fundamental nós enquanto professores conhecermos nossas próprias concepções e ampliar assim cada vez mais nossos conhecimentos através da constante reflexão da prática ,reflexão esta que não se resume aos momentos de dificuldade, mas que devem ser pensadas e vividas permanentemente. Essa busca cuidadosa e dinâmica do educador pela compreensão da sua formação docente proporcionará ao mesmo mais segurança diante das situações do cotidiano escolar.

Meirieu nos convida a não só passear pelas nuances que influenciam a prática pedagógica como também, refletirmos sobre a efetiva aprendizagem que tanto sonhamos para os nossos alunos, a medida que nos oferece a aplicação de “ferramentas” as quais serão essenciais nesta empreitada.

Contudo é necessário refletirmos sobre o que venha a ser o termo “ferramenta”. A palavra ferramenta, de acordo com o dicionário Aurélio, refere-se a qualquer instrumento empregado para realização de um trabalho. Entretanto em sua obra “Aprender... sim, mas como?” Meirieu não atribui nenhum conceito a esse respeito.

A palavra “ferramenta” dentre outros termos utilizados por Meirieu na obra acima citada quase sempre é interpretada equivocadamente quando está associada a metodologias tradicionais de ensino que acabam por estigmatizá-la. Para ela a interpretação apenas do significado sem contextualizá-la nas ideias do autor relacionadas a prática reflexiva do professor prejudicará o entendimento a respeito de suas concepções educacionais que podem gerar comparações erradas desta com outras correntes teóricas. É necessário compreender que Meirieu utiliza o termo “ferramenta” para designar instrumentos estratégicos fundamentais ao trabalho docente. A seguir analisaremos as oito ferramentas propostas por Meirieu :

FERRAMENTA Nº1 - esboço

Segundo Meirieu (1998), essa ferramenta tem como objetivo explorar pontos de apoio nos alunos, identificando capacidades e competências que poderão desencadear inventividade didática.

Sabemos hoje que todas as especificidades que envolvem o sujeito aprendente e os meios pelos quais este se apropria do saber são de igual relevância e devem ser considerados por quem escolheu educar. Para a criança aprender terá que dispor não só de suas capacidades cognitivas, como também de suas emoções, afetos e relações com o outro. Sobre tudo devemos ter em mente que a criança como humano é um ser social e portanto seus pensamentos e suas ações são expressas pelo meio social. Dessa forma sua aprendizagem também não foge a regra, ela se referencia no meio exteriora todo momento, recebe elementos exteriores que permitirão a construção de sistemas de representação cada vez mais elaborados.

Quer dizer, todo aluno possui um pé-conhecimento oriundo de suas relações através da escolada família ou de qualquer outro grupo de convívio social, que quando confrontado com seu universo, produz novas relações. Dentro dessa dinâmica de constante aprender são muitos os agentes do mundo exterior, seja o paia mãe ou seja o professor, todos acabam assumindo o papel de ensinar, porém o professor é tido por responsável direto pelo ensino .

Nesse sentido o professor precisa está preparado para desempenhar sua função educativa ,é deste que se espera práticas criativas e portanto motivadoras, para atingir os objetivos de ensino e por fim é através de seu ensino que se espera a transformação do sujeito que aprende.

Para tanto Meireu (1998, p.39), nos ensina que a aprendizagem é uma “história”, ou seja, a criança tem um conhecimento já existente, oriundo de vivência anterior a escola, que quando confrontado com novas aquisições proporcionadas por ela pode ser enriquecido, ampliado e até mesmo modificado.

Entretanto Mônica Souza Alves, em seu texto “o ensino criativo: uma forma divertida de aprender”, afirma que muito do potencial da criança é desperdiçado pela escola, frente ao seu projeto retrógado que almeja o futuro e ensina o passado. O aluno não recebe todo o respaldo necessário para suas demandas, muitas vezes recebe alguns poucos estímulos que desenvolvem precariamente seu potencial cognitivo. Isto se agrava quando os professores decidem resolver o problema da aprendizagem na base do “faça como eu quero” ou no “faça como você quiser”. A

relação cooperativa entre professor e aluno está sendo substituída pelo individualismo. Seria bem melhor que a busca pelo conhecimento fosse encarada como uma responsabilidade coletiva, onde ambos, professores e alunos estivessem na batalha juntos.

Meirieu (1998, p.39) explica que a relação pedagógica se constitui sempre num confronto aleatório onde professor e aluno estão em tensão: o professor querendo inculcar e instrumentar socialmente o aluno que por sua vez recita por não desejar como deveria aquele saber oferecido pelo professor. Entretanto ensinar não é sacrificar nenhuma das partes, ignorar quem aprende; ensinar é levar em conta tanto as razões de um como do outro e nesse espaço montar a história.

Dessa forma para ensinar não existe uma receita pronta, aplicável a todo aluno e toda situação. Na verdade a história não se repete e muitas vezes não conseguiremos sair dela sem ganhar ou perder.

Como foi dito anteriormente todo indivíduo possui um conhecimento “já existe”, oriundo do meio exterior que quando confrontado com os saberes escolares se transformam em um conhecimento mais elaborado. Até porque “...só há “transição” quando um projeto de ensino encontra um projeto de aprendizagem ,quando se forma um elo, por mais frágil que possa ser, entre um sujeito que pode aprender e um sujeito que quer ensinar”(MERIEU,1998, p.40).

É por essa razão que o sujeito e seus interesses, aquisições e capacidades, assim como os saberes desejados devem ser percorridos através de novas abordagens muito mais ricas e inovadoras. Quando se pensar em ensinar é fundamental antes saber identificar um ponto de apoio em quem está aprendendo, quando o professor consegue isso, fica muito mais fácil ajudar o aluno se desenvolver. E o interessante é que muitas vezes esse ponto de apoio surge mediante um desejo de aprender algo totalmente alheio à escola.

A possibilidade de a criança ler a programação da TV para a família; a capacidade de utilizar ou manusear um objeto desconhecido ou até realizar uma operação intelectual muitas vezes são situações que nem sempre são vivenciadas primordialmente na escola e que se constituem em importantes pontos aos quais ,o professor pode se apoiar.

Quer dizer, é identificando esses pontos de apoio que o educador poderá auxiliar seu aluno a aprender, compreender a si e o mundo a sua volta. Para tanto é fundamental a constante busca por recursos que o próprio aluno dispõe, não o que

desejamos ou pensamos que ele deva possuir, mas trabalhar encarando a realidade e a partir disso articular a aprendizagem de um ou de outro conhecimento.

Entretanto, Meirieu (1998, p.41) afirma que para isso é preciso que o professor domine o “conhecível” que saiba explorar todos os sentidos, os saberes almejados, que compreenda suas gêneses e lógicas assim como que explore vários recursos, busque todas as abordagens, em fim, todos os caminhos possíveis que garantam o êxito da aprendizagem. Isso requer do professor um permanente questionamento sobre o que e como ensinar, além de uma tomada de distância de qualquer representação pessoal de aprendizagem.

A imaginação e criatividade do professor são primordiais para alcançar os saberes, muitas vezes escondidos. Mereceu nos convidar enquanto professores a nos esforçar nessa empreitada, propondo atividades motivadoras aos nossos alunos através das quais se tenha um objetivo significativo para eles, ou seja, um ponto de apoio que determinará esse processo. Desafiar-se a si mesmo, escrever um bilhete a namorada, são exemplos de combustíveis para ampliar o interesse do aluno. Conhecer o aluno, detectar suas dificuldades, valorizar seus avanços são atitudes essenciais para aplicação dessa primeira ferramenta.

FERRAMENTA Nº2 - formalização

De acordo com Meirieu (1998, p.64), esta ferramenta tem a função de proporcionar ao professor uma profunda reflexão sobre suas representações de aprendizagem, analisar sua prática e elaborar novos dispositivos didáticos.

As diversas representações de aprendizagem tanto dos alunos, como dos pais e até mesmo dos professores tem prejudicado o processo de ensino e aprendizagem. Isso porque na tentativa de defender essa ou aquela postura acabam centralizando esforços em uma concepção que talvez não surta nenhum efeito para determinado objetivo.

A adoção cega de modelos pode levar o professor ao “dogmatismo”. Visto que cada concepção de ensino tem uma única visão do processo educativo. Meirieu ao longo desse livro demonstra essa preocupação e nos convida a tomarmos consciência de que a parcialidade pode nos salvar do totalitarismo. Para o autor não é possível livrar-se totalmente das práticas de ensino tradicionalistas, nem de outras correntes comumente criticadas no meio educacional. No entanto sua abolição seria “... particularmente necessária para inscrever sua atividade didática na dinâmica real

dos sujeitos”. E isso só é possível quando compreendemos a natureza das nossas próprias representações de aprendizagem.

Entretanto por mais que se queira negar, todo ensino remete a transmissão ou intervenção. Contudo não se trata aqui de uma transmissão mecânica do saber, onde o aluno é visto como um receptor passivo, até que repletos de informações possa repetir tudo o que foi ensinado pelo educador.

Sendo assim, a aprendizagem não pode ser encarada como uma mera “transmissão”, onde o conhecimento como “coisa”, que como qualquer outra coisa pode ser adquirido e acumulado para uso posterior. Tal pensamento remete ao professor a paternidade do saber, onde este passa a ser proprietário exclusivo deste, quando na verdade o conhecimento não pertence só ao professor, ou só ao aluno, mas juntos professor e aluno podem fazer um novo aprendizado no decorrer deste processo. Novo aprendizado esse, preparado pelo professor à medida que o aluno se apropria dele, mas sem nunca colocar o professor como pai do conhecimento.

A aprendizagem deve acontecer dentro de um projeto o qual o aluno perceba seus avanços, não é a repetição exaustiva de uma atividade que permitirá a aquisição. Esse tipo de aprendizagem que se desvincula da história de vida do sujeito, não pode jamais produzir o prazer e a motivação para aprender. Para Meirieu a história é a única capaz de explicar as condições de produção e apropriação dos conhecimentos.

Definitivamente os conhecimentos não são coisas que estão a venda e que um ou outro segundo seus méritos podem possuí-los. A aquisição do conhecimento é um processo que exige capacidades as quais todos podem desenvolver de maneira ativa e espontânea.

A aprendizagem, no entanto se realiza quando a criança toma informação em seu meio em função de um projeto pessoal, ou seja, Meirieu nos explica que “... uma informação só é identificada se já estiver, de certa forma, assimilada em projeto de utilização, integrada na dinâmica do sujeito e que é este processo de interação entre a identificação e a utilização que é gerador de significação, isto é, de compreensão.

O trabalho do professor é fundamental para que esta interação entre a identificação e utilização seja vivenciada pelo aluno ao ponto de produzir uma significação do que se aprende.

Meirieu alerta para a importância de o professor incluir em sua ação didática a exploração de situações problemas que permitam ao aluno buscar o conhecimento necessário e fundamental para resolvê-las de modo que aconteça uma aprendizagem significativa para ele; ou seja, através de situações problemas passíveis de solução, um novo conhecimento é implantado no anterior, que proporcionará a ultrapassagem, reelaboração e reorganização do anterior.

De acordo com o autor um sujeito progride quando um conflito se estabelece entre duas de suas representações, sob pressão do qual é levado a reorganizar sua antiga aquisição para integrar os elementos trazidos pela nova. Assim, o sujeito só aprende mediante a contradição entre o que ele já sabe e o que está aprendendo. Apontar os erros dos alunos ou até mesmo mostrar-lhe insistentemente onde ele errou não resolve o problema, até porque a aprendizagem só acontece quando o sujeito interioriza a contradição.

Um conhecimento é sempre o fruto da interação entre informações e um projeto, assim esse conhecimento é estabelecido sob forma de uma representação de um conceito (registro de formulação). Neste sentido, se o objetivo do professor é fazer com que essa representação evolua, ele precisa provocar o desequilíbrio, que é exatamente o que permite a reelaboração desta e o que requer lançar mão de informações e fornecer materiais que não entram em interação com a representação anterior sem o exame de sua pertinência. Esta tarefa exigirá do sujeito, uma revisão, ocorrendo assim uma ruptura que leva a representação a um nível superior.

É bastante comum professores perceberem que seus alunos aprendem utilizando mecanismos bem mais complexos do que seria necessário em uma determinada atividade. Por exemplo, quando um aluno chega ao resultado de uma operação matemática usando mecanismos próprios em vez de se valer de caminhos mais fáceis apontados pelo professoro que essa situação nos revela é que a criança aprende de maneira inesperada, muitas vezes no fim ou no início do processo, isso não é uma regra, mas as vezes o que fascina uma criança são justamente questões que apresentem um desafio e por isso são mais difíceis, o que lhe permite sim, ir do complexo ao simples sem nenhuma dificuldade.

O uso de situações que apresentem certo grau de dificuldade é fundamental para instigar a imaginação infantil e mantê-los motivados durante a atividade. Entretanto é preciso ter certo cuidado para não complicar muito e assim produzir nos alunos sentimento de fracasso ou incapacidade, o importante é que tal atividade

tenha um significado para este. Como sabemos uma complexidade motivadora é aquela que se articula aos recursos e aos projetos do sujeito que por sua vez os integra em uma situação finalizada produzindo com isso uma significação para ele.

“Essa situação de complexidade regulada, sugerida ou organizada pode ser chamada de “situação problema” (MEIRIEU, 1998, p.62). Quando proporciona a vivência de situações problemas na escola se dá a oportunidade ao aluno de pensar por si mesmo: questionar, refletir, mudar e criar, seu próprio conhecimento.

A escola precisa direcionar o seu olhar para o que realmente importa e faz a diferença, nesse caso, ela precisa olhar pra frente e se empenhar em formar a criança para que esta saiba se posicionar criativamente diante da vida, ou seja, que está possa e saiba exercer sua cidadania, usar a seu favor seu pensamento crítico e consciente, é preciso cultivar o pensamento divergente ensinando os alunos enfrentar desafios com mais autonomia. Tal ideal não será alcançado através de metodologias ultrapassadas que almejam exclusivamente a memorização de informações sem contextualizá-las, descartando a experiência e a criatividade na escola.

A técnica da situação problema é uma possibilidade metodológica que quando usada corretamente produz efeitos bastante significativos em termos de aprendizagem. Contudo é preciso ter cuidado para não aplicá-la ao aleatório, pois todo conhecimento não surge naturalmente, requer uma interação ativa, bem elaborada e com objetivos muito bem estabelecidos.

A situação-problema, simplesmente, põe o sujeito em ação, coloca-o em uma interação ativa entre a realidade e seus projetos, interação que desestabiliza e reestabiliza, graças às variações introduzidas pelo educador, suas representações sucessivas: e é nessa interação que se constrói, muitas vezes irracionalmente, a racionalidade. (MEIRIEU, 1998, p.63)

Dessa forma entendemos que a escola precisa livrar-se das representações dominantes da aprendizagem: as quais valorizam a memorização, a obediência, o pensamento convergente, a quantidade em detrimento da qualidade. Ela precisa superar a sua ineficácia já comprovada por tantos alunos com defasagem de aprendizagem. Pois já sabemos que expor os alunos a incansáveis explicações de um conteúdo mal compreendido ou tomar a lição todos os dias, não resolverá o problema da aprendizagem.

Dispositivos didáticos como a situação-problema são fundamentais para que a criança atinja níveis mais altos de representação ou para que possam progredir naturalmente na sua aprendizagem, aprendendo através de tentativas e erros, reconstruindo o já existente em busca de um conhecimento efetivo.

Para atingir um nível de qualidade de ensino para nossas crianças é indispensável que o professor e a escola se distanciem das concepções que visam o acúmulo quantitativo de conceitos, oferecendo para isso novas mediações entre a criança e o mundo, favorecendo cada vez mais as aprendizagens espontâneas.

FERRAMENTA Nº3-identificação

Segundo Meirieu (1998, p.66), esta ferramenta possibilita distinguir os alunos “bloqueados” que requerem uma alternativa pedagógica, dos alunos “com dificuldade”, que precisam de um treinamento complementar. Entretanto essa ferramenta deve ser manipulada com bastante cautela para que os dois casos não sejam confundidos, sobretudo nos casos de aprendizagens complexas onde alguns elementos revelam mais bloqueio e outros mais a dificuldade. Dessa forma a observação em aprendizagem precisamente identificada é essencial para que se possa estar em condições de formar os recursos apropriados.

Entretanto muitas vezes os professores não se sentem seguros ao diferenciar uma dificuldade de aprendizagem de um bloqueio de aprendizagem e por essa razão não intervém de forma correta, para então ajudar o aluno superar tais problemas.

De acordo com Meirieu a uma série de indicadores que permitirá o professor identificarem os casos de dificuldade ou bloqueio, além de oferecer alternativas para que tais problemas sejam superados.

Quando se trata de “dificuldade” ou Quando se trata de “bloqueio”:

* Uma criança poderá ter dificuldade na tabuada, pois não conseguiu elaborar corretamente o conceito de multiplicação, porém, se forem feitas as devidas intervenções pedagógicas esse aluno conseguirá superar este problema e seguirá adiante, digamos que o seu problema é temporário e pode ser revertido, diferente dos casos de bloqueio onde a dificuldade de aprendizagem é duradoura.

* O aluno com dificuldade apresenta os seus trabalhos de maneira inacabada, insatisfatória, feito às pressas, mas o procedimento geral é satisfatório. Entretanto os

alunos com bloqueio apresentam trabalhos incoerentes, descentrados e fragmentados que por sua vez não correspondem às expectativas do professor.

* O aluno com dificuldade manifesta preocupação e solicita a ajuda durante um trabalho, consegue formular perguntas precisas sobre um determinado ponto. Já o aluno com bloqueio apresenta angustia e desânimo antes mesmo de começar o trabalho, raramente solicita ajuda pois ele não percebe para que poderia lhe servir.

* O aluno com dificuldade se queixa de falta de tempo para realizar o que lhe é proposto. Já o aluno bloqueado não utiliza todo o seu tempo.

* O aluno com dificuldade é capaz de refazer seu trabalho melhorando seu desempenho. O aluno bloqueado não integra as observações que são feitas; um trabalho refeito após correção não apresenta melhora decisiva.

* O aluno com dificuldade reconhece seus erros e os corrige, quando lhe são mostrados. Já o aluno com bloqueio sabe que está errado mesmo antes que isto lhe seja mostrado.

* O aluno com dificuldade não sabe enunciar uma regra, uma lei ou um conceito; pode, porém, ainda que inabilmente, evocar um exemplo onde se possa observar a aplicação da regra, a manifestação da lei ou a presença do conceito. Já o aluno com bloqueio quando é interrogado sobre uma regra, uma lei ou um conceito, não pode dar definição, nem exemplo; evoca às vezes, uma regra, uma lei ou um conceito diferentes, mas que lhe parecem equivalentes.

* O aluno com dificuldade faz perguntas e pede explicações, pede ao professor para conduzir a explicação mais lentamente. Já o aluno com bloqueio deseja explicações resumidas, seu comportamento leva o professor a acelerar o ritmo ao invés de diminuí-lo.

* O aluno com dificuldade precisa ter aquilo que foi exposto melhor representado aprende pedindo exemplos diferentes ou deslocados. O aluno bloqueado intervém mudando sistematicamente de registro, manifesta suas objeções recorrendo a experiências sem relação aparente com o domínio considerado. (p. 67).

O fato é que em uma sala de aula existem muitos jeitos de aprender, pois cada aluno possui ritmos, interesses e fisiologia distintos uns dos outros. O professor precisa conhecer o aluno e saber diferenciar Um aluno com dificuldade de um aluno com bloqueio; o que lhe permitirá elaborar um plano de ação que leve em conta tais critérios.

O fato é que em uma sala de aula existem muitos jeitos de aprender pois cada aluno possui ritmos, interesses e fisiologia distintos uns dos outros. O professor precisa conhecer o aluno e saber diferenciar um aluno com dificuldade de um aluno com bloqueio; o que lhe permitirá elaborar um plano de ação que leve em conta tais critérios.

Quando não se faz essa diferenciação tanto o professor, quanto os alunos ficam frustrados e desmotivados, o que acaba gerando uma carga emocional negativa, que só tornará as dificuldades mais difíceis de serem solucionadas.

De acordo com Meirieu para vencer uma dificuldade de um aluno o professor poderá tirar proveito de uma mudança de método, meu aluno não aprende “assim”, mas poderá aprender de outro jeito, é possível também prosseguir e aprofundar o método utilizado.

Com relação ao aluno com bloqueio, este jamais poderá lucrar com a persistência de um método. Para vencer o bloqueio será necessário propor uma alternativa buscando novos pontos de apoio (ferramenta nº1) ou elaborando novos métodos (ferramentas nº7 e nº8). O próprio método que vem sendo utilizado pode ser a origem do bloqueio.

FERRAMENTA Nº4-relacionar

De acordo com Meirieu (1998, p.100), esta ferramenta é útil ao professor que encontra dificuldade no domínio relacional, como letargia, indiferença, captação por alguns, agressividade e resistência por outros. Dá a ele o suporte à reflexão sobre sua atitude frente aos alunos, ampliando sua compreensão e domínio de sua prática pedagógica.

Para a aplicação desta ferramenta o autor propõe três instrumentos essenciais que devem ser considerados pelo professor:

1. Fazer do saber um enigma
2. Variar a distância com o aluno
3. Mediar a relação

Vejamos alguns aspectos centrais de cada instrumento, embora estes já tenham sido tratados em tópico anterior referente ao lugar do desejo na relação pedagógica.

1. FAZER DO SABER UM ENIGMA

O professor através dessa ferramenta precisa articular o saber de tal forma que o transforme em um enigma ou mais precisamente um mistério a ser desvendado, produzindo assim nos alunos estímulo para superar desafios. Cabe a este transformar o saber em algo verdadeiramente desejável e para isso o autor sugere o método da situação-problema, onde a criança é desafiada a desvendar um mistério que necessita ser utilizado, ao mesmo tempo em que dá condições a ele de resolver sem ajuda, apoiando-se no seu conhecimento prévio e assim construindo um conhecimento mais bem elaborado.

A pedagogia do problema se confronta com a pedagogia da resposta visto que acredita que o aluno precisa pensar por si próprio, através da suspensão da explicação em momento oportuno, fazendo com que nasça o desejo de aprender. Entretanto a situação-problema não deve ser NE tão fácil a ponto de não apresentar desafio, nem tão difícil ao ponto do aluno desistir da atividade.

2. VARIAR A DISTÂNCIA COM O ALUNO

Esse é outro item destacado nesta 4ª ferramenta de Meirieu e trata da capacidade do professor variar a distância com o aluno, sabendo o momento de se aproximar e de se afastar dele durante o processo de aprendizagem. É através do prazer que sente pelo ensino e pela possibilidade de ser modelo de saber que ele consegue esse objetivo.

3. MEDIAR A RELAÇÃO

Mediar a relação implica está atento em criar “rituais escolares” que permitam que cada um se implique e se retrate no funcionamento da sala de aula, sem ser vítima de captação.

Meirieu destaca três níveis de ritualização a serem utilizados na sala de aula: o ritual da organização do espaço, o ritual da distribuição do tempo e o ritual de codificação dos comportamentos, que devem ser apresentados, explicados, expostos em sala ou escritos no quadro para serem retomados e retrabalhados permanentemente.

Dessa forma na adoção de rituais é essencial levar em conta seu caráter flexível que requer uma avaliação constante dos mesmos visando sempre sua plena eficácia e isso só será possível caso o professor esteja atento e comprometido com essa tarefa.

FERRAMENTA nº5 – operacionalização

De acordo com Meirieu (1998, p.121-122), esta ferramenta permite conceber um dispositivo didático para alcançar um determinado objetivo, segundo um método de aprendizagem identificado. Propõe levar o sujeito a desenvolver esquemas mentais específicos que lhe permitam, ao mesmo tempo, adquirir conhecimentos.

O autor traça quatro tipos de operações mentais as quais são criados dispositivos didáticos, com elaboração de situação-problema, contendo materiais e instruções em conformidade com as estratégias de aprendizagem dos alunos. As operações mentais são as seguintes: dedução, indução, dialética e divergência.

Para a utilização dessa ferramenta é aconselhável primeiramente que o professor estabeleça um objetivo de aquisição, ou seja, defina o conceito ao qual se pretende que o aluno adquira, ao mesmo tempo é fundamental após essa etapa, que se questione sobre a operação mental ou a série de operações mentais que permitiram sua apropriação. Tendo traçado o objetivo e definido a operação mental agora é necessário formalizar então o plano geral do método de aprendizagem articulando os dispositivos correspondentes.

Em seguida, é conveniente elaborar a situação problema coletando os materiais e codificando suas instruções. Em fim restará apenas adaptar esta situação e regular sua utilização em função das estratégias de aprendizagem dos sujeitos.

Tais dispositivos podem ser tratados em três situações: situação coletiva dialogada, situação individualizada programada e situação interativa em pequenos grupos. Para cada uma dessas situações deve-se utilizar materiais e instruções que desencadeiam no aluno operações mentais que os levem a atingir a proposta elaborada pelo professor.

Para melhor identificar a relação com o ensino e aprendizagem, destacamos, a partir de Meirieu (1998, p.112 a 116) como cada uma das operações mentais são apresentadas, sendo elas dedução, indução, dialética, divergência.

DEDUÇÃO

Esta operação mental tem o objetivo de colocar o sujeito frente às consequências de um ato ou de um princípio para que possa refletir sobre eles e estabelecê-los ou modificá-los, se assim julgar necessário por meio da descentrarem e da lógica hipotético-dedutiva. Como dispositivo didático para esse fim, o professor precisa organizar a experimentação das consequências, utilizando

os contraexemplos ou a interação social, desde que a primeira não seja perigosa para ele e certificando-se de que cada um realizou o mesmo trabalho e de que há rotação de tarefas nas situações em grupo .

Para que a criança aprenda desde cedo que suas atitudes geram consequências não só para si mesmo, mas para todo o grupo, ela precisa vivenciar de forma experimental tais consequências. Podemos citar como exemplo certa situação ocorrida em aula: certa professora dar uma aula sobre a coluna vertebral expondo os cuidados que devem ser tomados para preservá-la. Ao ouvir, uma criança reclama de dor na coluna, neste momento a professora realiza a operação da dedução e alerta a criança sobre o fato dela não sentar adequadamente na carteira, fazendo com que esta associe a dor que senti como consequência de sua má postura.

INDUÇÃO

Induzir significa confrontar elementos: exemplos, fatos, observações para fazer emergir seu ponto comum: noção, lei, conceito e alternar as fases de redução e extensão para verificara validade do procedimento.

Nas situações de aprendizagem o professor deve organizar os mais variados materiais de forma que o ponto comum seja evidente, fazendo emergir similaridades ou até mesmo pedindo ao aluno para descobrir um novo material afim de que chegue à especificidade do ponto comum verificando através da dedução suas hipóteses.

Podemos citar como exemplo algumas situações de aula onde a indução pode ser favorecida: Propor aos alunos situações-problema através das quais terão a oportunidade de apresentar aos demais colegas o raciocínio que cada um utilizou para chegar ao resultado obtido. Esse dispositivo permite que surjam similaridades para que os alunos, discutam, reformulem suas ideias e evidenciem o ponto comum.

Utilizar material concreto para aulas de divisão: uma maçã ou um chocolate; também permite ao aluno construir o conceito que o professor objetiva.

Além disso, propor trabalhos em grupo, colocando os alunos em confronto com diversas produções coletivas, fazendo emergir uma apenas, do consenso grupal favorecerá o desenvolvimento de uma série de operações mentais.

DIALÉTICA

Dialética significa colocar em interação leis, conceitos e noções, fazendo evoluir variáveis em sentidos diferentes e chegar à compreensão de um novo sistema de raciocínio.

Como dispositivo didático o professor deve organizar a interação entre elementos, utilizando formas de “jogo” adaptadas, impondo a rotação sistemática dos papéis e solicitando a busca de novos conceitos a partir da compreensão do sistema.

Podemos citar exemplos de situações de aula onde a dialética pode ser favorecida:

Refletir acerca dos conteúdos estudados, trocando ideias através de debates em grupo, onde o aluno possa discutir as diversas concepções, reelaborar suas convicções e assim construir seu próprio conhecimento.

Favorecer trabalhos em grupos onde os alunos discutam suas ideias com os colegas, compreenda novos conceitos e condicionem suas atitudes às exigências do grupo.

Também pode ser excelente para esse fim o uso de jogos onde se aprofunda o confronto de diferentes conceitos entre os jogadores, permitindo que cada um ocupe a posição do outro, com o objetivo de interiorizar suas interações.

DIVERGÊNCIA

Divergir significa relacionar elementos que permitam a diferentes domínios, buscar novas associações, relações originais entre as coisas, as palavras, as noções, os registros de explicação.

Esta operação mental está intimamente ligada a “criatividade”, sendo pouco estimulada na escola visto que a mesma é considerada um “dom” pertencente a poucos, entretanto é um ótimo instrumento de aprendizagem e deve ser explorada pelos professores.

Como dispositivo didático o professor deve organizar o encontro com o inesperado, impondo relações não habituais e permitindo avaliar a pertinência das mesmas.

Dessa forma a criatividade é o resultado de uma operação mental: a divergência, que se caracteriza pela capacidade de explorar uma infinidade de opções para resolver um problema.

Como exemplo para estimular a criatividade através da divergência, podemos citar essa situação de aula: o professor pode propor aos alunos um problema

inusitada, solicitando que os mesmos listem o maior número possível de soluções para um determinado problema. Ao formular hipóteses e confrontá-las com as dos colegas o aluno estará estimulando seu pensamento divergente.

FERRAMENTA nº 6 – Planificação

De acordo com Meirieu (1998, p.123), esta ferramenta constitui um plano guia para construir uma sequência didática. Seu uso deve ser modulado em função dos alunos aos quais se destina. A sequência didática proposta pelo autor deve constituir-se da **noção núcleo**, onde é identificada as **noções-chaves** e do nível de representação que os alunos podem ter; da FORMALIZAÇÃO da situação-problema finalizada, da busca do **conjunto instrumental** que deverá ser tratado pelo aluno e da elaboração de **instruções-alvos** que serão capazes de orientar a atividade do aluno, da elaboração de um QUADRO DE SUGESTÃO E RECURSOS onde primeiro são propostas atividades a serem efetuadas para resolver o problema e segundo são propostos recursos que permitirão ao aluno realizar atividades específicas e da AVALIAÇÃO dos resultados ,para verificar a **verbalização** da operação mental efetuada e a **mentalização** completa por descentralização e contextualização.

Com relação à identificação da NOÇÃO-NÚCLEO, o professor precisa ter a capacidade para distinguir do programa de ensino os conceitos essenciais a serem desenvolvidos com os alunos.

Muitas vezes os programas são extensos e a quantidade exagerada de informações podem prejudicar a aprendizagem do aluno. Pouco ou quase nada é mentalizado pelo aluno por isso enfadonho, quando na verdade o que importa é que ele aprenda com significado.

Meirieu nos explica que é fundamental que o professor identifique a operação mental que quer desenvolver em seus alunos e a partir dela desenvolva um dispositivo didático para alcançar o objetivo de aprendizagem, o que só é possível quando para-se para analisar a atividade intelectual do aluno a ser desenvolvida e quando se busca as condições que garantam seu sucesso.

Dessa forma entendemos ser necessário buscar a compreensão do aluno sobre o conceito a ser aprendido e evidenciá-lo através de uma situação-problema que permita-lhe não só se apropriar das noções trabalhadas ,como também instrumentalizar a aquisição de novas noções que por sua vez se integrarão na dinâmica cognitiva do sujeito.

Enfim, quando o professor identifica a noção-núcleo e busca desenvolvê-la por meio da resolução de problemas, ela permite que o aluno identifique estratégias eficazes para a aquisição de tal conhecimento.

No que se refere ao NÍVEL DE REPRESENTAÇÃO, é fundamental que a partir da identificação da noção-núcleo a ser trabalhada, o professor formule essa representação de tal forma que corresponda ao nível de compreensão do aluno e que constitua um processo decisivo.

É desta forma, introduzindo a noção-núcleo a partir do nível de representação do aluno que ele pode atingir um estágio superior de compreensão, manuseando a abstração e complexidade dos conhecimentos de maneira mais acessível ao aluno a fim de que atinjam progressão na aprendizagem.

Em suma é fundamental que o aluno participe do processo de aprendizagem, que os objetivos sejam claros para ele ao ponto de saberem o que se espera dele, o que é exigido dele, ou seja, as situações apresentadas aos alunos devem fazer sentido para eles, para que se sintam motivados em realizá-los. Entretanto quando se valoriza a quantidade exagerada de informações, sem explicações e instruções precisas ao aluno provocam a desmotivação e a desistência da atividade.

Na etapa seguinte, temos a FORMALIZAÇÃO da situação-problema, onde o professor deve fornecer **um conjunto instrumental** a serem tratados e **instruções-alvo** que orienta a atividade do aluno.

Sabe-se que quanto mais instrumentos como textos, documentos, exemplos, experiências e observações, são fornecidas ao aluno, assim como instruções precisas capazes de orientar a atividade deste, maior será a eficácia de sua aprendizagem.

Como já vimos é necessário que o aluno tenha uma representação precisa das expectativas do professor para que ele próprio desenvolva estratégias de aprendizagem capazes de efetivar a aquisição do conhecimento esperado.

Posteriormente devem ser apresentados ATIVIDADES E RECURSOS para resolução de problemas, onde o professor deverá utilizar situações e estratégias que favoreçam novas aquisições, conforme as necessidades dos alunos.

Dessa forma é para que se atinja a aprendizagem de determinado conceito é fundamental disponibilizar ao aluno sugestões e recursos que permitam isso. Quando por exemplo um aluno explica aos colegas a sequência de raciocínio mental adotada para solucionar determinado problema, ele está, mesmo que

inconscientemente desafiando os demais a buscar estratégias próprias de resolução para que também alcancem resultados satisfatórios.

Outro aspecto fundamental no que se refere a atividades é que o professor saiba modular o grau de dificuldade das situações propostas: nem muito fáceis para tirar o interesse e motivação, nem muito difíceis que o faça desistir de realizá-las.

E relação á MENTALIZAÇÃO e AVALIAÇÃO, o professor deve está atento a capacidade dos alunos em identificar e verbalizar novos conceitos adquiridos, pois através dessa avaliação poderá ser evidenciada a eficácia das instruções e instrumentos adotados.

Atividades de verbalização onde a criança relata o que e como aprendeu é importante na medida em que dá ao professor a possibilidade de verificar se o aluno atingiu tal etapa mental, o que lhe possibilitará aplicar os conhecimentos adquiridos em outros contextos de aprendizagem.

Para que o aluno atinja nível de finalização da aprendizagem é necessário que haja interação entre as instruções e os materiais oferecidos na situação-problema, ou seja, deve-se oferecer a ele o meio que permita a mais eficaz mentalização.

Em suma, o que importa em todo esse processo descrito em fases; “o caminho didático”, é que o aluno seja levado em conta em todas as suas etapas e que antes de lhe ensinar conceitos teóricos de forma sistemática, possamos ensinar-lhe o prazer de experimentar o concreto, as experiências reais da vida, para que depois nasça o “desejo de aprender”.

FERRAMENTA nº 7 – Exploração

Esta ferramenta tem o objetivo de fornecer ao professor uma “caixa de ideias” afim de que utilize e enriqueça suas aulas; ela pode permitir, por ocasião de um objetivo, variar progressivamente suas propostas metodológicas. Ela por sua vez é indissociável da ferramenta 8(“regulagem”),pois a variação didática deve ser regulada permanentemente em função da observação de seus efeitos.

De acordo com Meirieu (1998, p.148), a ferramenta 7, refere-se aos instrumentos a mobilizar, aos procedimentos a serem propostos, ao grau de orientação a estabelecer, aos tipos de inserção sócio-cognitiva a sugerir e a administração do tempo a organizar.

Para cada um desses domínios são propostos a utilização de diversos métodos, que aqui não visam cobrir todo o suporte metodológico ao qual o professor

dispõe em sala de aula, nem tão pouco sugerir que se possa seguir a risca tudo quanto está proposto, mas dão um arsenal de ideias para diversificar e enriquecer as aulas.

Segue abaixo um quadro demonstrativo para a aplicação da ferramenta nº7, conforme Meirrieu (p. 148):

Para atingir o objetivo que visou e para fazer com que seja efetuada a operação mental que ele requer, é possível...	
Nos seguintes domínios:	Utilizar os métodos abaixo...
1. Os instrumentos a mobilizar.	<ul style="list-style-type: none"> -explicações dialogadas que funcionam através de questões e respostas orais, verbalizações sistemáticas antes dos trabalhos de escrita; -introdução de tempos de escrita pessoal, respostas a questões escritas, redação de rascunhos antes de tomar a palavra; -quadros ou esquemas permitindo visualizar a estrutura do objeto estudado; -apresentações coletivas sobre o modo narrativo; -ilustrações sonoras que permitem “ambientar-se”; -leitura pessoal de documentos; -escuta individual de uma apresentação ou de uma conferência; -experiências, produções diversas; -manipulações (recortes, quebra-cabeças...); -mímica ,apresentação gestual; -codificação simbólica; -<i>softwares</i>, fichas individuais de trabalho, etc.
2.Os procedimentos a propor.	<ul style="list-style-type: none"> -Abordagem lenta e progressiva, elemento por elemento; uso de estruturas “em forma de árvore”; -imersão na questão ou no problema sem preparo prévio; Questões abertas ou muito amplas;

	<ul style="list-style-type: none"> -estudo aprofundado de um elemento que reflete uma problemática mais geral; -estudo por confronto de elementos diversos com introdução de contra-exemplos; -utilização de oposições binárias, de conceitualizações rígidas e muito discriminatórias; apoio nas contradições; organização de “processo”; -utilização de graduações, busca de transições, de explicações por desvios ou deslocamentos; trabalho sobre as nuances; organização de “conciliações”.
<p>3.O grau de orientação(ou de diretividade) a estabelecer.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -anúncio muito detalhado dos objetivos, etapa; -descoberta pelo próprio aluno, <i>a posteriori</i>, do objetivo que era visado; confronto das hipóteses do aluno com o projeto do professor; -proposta de um plano de trabalho individual muito preciso etapa por etapa; utilização flexível de documentos extraídos de manuais e fontes múltiplas; -verificações regulares; interrupções do trabalho a cada etapa para fazer avaliações parciais e introduzir os recursos necessários; revisões frequentes e acumulativas; -verificações posteriores sobre resultados globais; recursos mais gerais que agem sobre toda a aprendizagem; revisões espaçadas mas sistemáticas.
<p>4.Os tipos de inserção sócio-cognitiva a sugerir.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -evocação de histórias pessoais relacionadas com a questão estudada; dramatizações e situações implicatórias, relação estabelecida entre a aprendizagem e a experiência do aluno e solicitação de suas reações pessoais(adesão, objeções, questões, reservas...); -desvio pela história, utilizando jogos de regras pouco implicativos; trabalho sobre a estética e o posicionamento dos elementos, transposição sob forma de quadros;

	<ul style="list-style-type: none"> -alternância de trabalho pessoal e de confronto em pequenos grupos; aplicação de estruturas de trocas; incentivo à discursão sistemática dos pontos de vista e busca do apoio de outrem; -respeito do trabalho pessoal e do silêncio; possibilidade oferecida ao aluno de isolar-se física, intelectual e afetivamente; -enraizamento do novo aporte nos conhecimentos anteriores na disciplina; relações regulares e asseguradas com aquilo que já se sabe; globalização sistemática das aquisições; -trabalho interdisciplinar, busca das analogias, pontes, transferências possíveis de uma noção a um outro campo.
<p>5.A administração do tempo a organizar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -interpelação do aluno para que ele reaja imediatamente a uma instrução; para que faça um exercício logo após a explicação para fixar o essencial; -prazo para execução de uma instrução para dar tempo à evocação e à apropriação; -coleta sistemática de informações antes de agir: constituição de dossiês documentários, verificação de todas as aquisições anteriores, verificação de que se dispõe de todos os dados (uso de check-lists prévias; -início rápido da ação e busca das informações em função das dificuldades (uso de listas de recursos); -sequências longas de trabalho, com o mesmo método, sobre o mesmo objetivo; -sequências breves de trabalho, alternando métodos e/ou objetivos.

Como vimos esta ferramenta oferece propostas metodológicas de aquisição, de avaliação e de exploração. E m relação às de aquisição, entende-se que a aprendizagem se constrói o inato e comporta dois tipos de aquisições prévias: as “competências”, que são os conhecimentos e as representações do sujeito e as “capacidades” que é savoir-faire.

Com relação às propostas de avaliação esta garante o início de uma nova aprendizagem à medida que confirmam o domínio do objetivo estabelecido. E por fim ,as de exploração que trata-se de escolher uma atividade ,apoiando-se em uma aquisição recente que será transformada em um instrumento para a construção de novas aquisições.

Para Meirieu (1998, p.133), “um conhecimento só está verdadeiramente apropriado quando tiver se tornado por sua vez um instrumento para aquisição de outros; então, e só então, pode-se dizer propriamente que está integrado na dinâmica cognitiva do sujeito”.

Dessa forma entendemos que a aprendizagem está estreitamente relacionada ao inato, que por sua vez serve de ponto de apoio para construção de uma nova capacidade.

Outro aspecto importante salientado pelo autor neste caso é a questão de se adaptar o ensino as estratégias de aprendizagem dos alunos, descobrindo o que se pode variar no ensino, negociar a situação-problema e adaptar a programação didática. Dessa forma é possível ao professor, modificar, ajustar, aconselhar seus alunos através do apoio individualizado.

FERRAMENTA nº 8 – Regulagem

Segundo Meirieu (1998, p.150), esta ferramenta é uma ficha metodológica a ser utilizada pelo professor para ajudar na observação do aluno e recolher informações sobre a maneira como cada um trabalha melhor. É possível utilizá-la como um meio diagnóstico e de divisão dos alunos em “grupos de necessidade”. Como já foi mencionado a ferramenta 7 e esta são indissociáveis devendo ser trabalhadas em conjunto, o que permitirá ao professor a situação de pesquisa-ação pedagógica.

Esta ferramenta é apresentada através de fases que são: sensibilização, identificação, estruturação, memorização, revisão, tranferência e auto-avaliação como meio de diagnóstico e divisão dos alunos por necessidades.

Para tanto o autor enfatiza a importância de o professor criar procedimentos de regulagem ao longo da sequência didática ou posteriormente, o que proporcionará o exame de sua prática educativa, a verificação e introdução de métodos, assim como ajustar sua prática de acordo com as necessidades dos alunos.

Dessa forma pode-se compreender como o aluno trabalha, analisar suas estratégias diante de determinadas tarefas, fazendo com que as propostas sejam “ajustadas” ao seu intelecto (MEIRIEU, 1998, p.141). Isso então, nada mais é que proporcionar ao aluno, uma maneira de mobilizar-se com suas próprias aquisições, de tornar-se sujeito dos seus próprios conhecimentos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho procurou destacar de que modo a afetividade e a motivação podem contribuir sobre os processos de aprendizagem escolar.

Desde os primórdios da humanidade o ensino tem grande impacto no desenvolvimento Humano. Quando o educador se atenta para todos os fatores que permeiam a sua prática, que podem favorecer ou não a aprendizagem efetiva dos seus alunos, acaba por evitar o fracasso escolar.

O professor precisa, nesse sentido, implicar-se com a sua ação pedagógica, através do domínio dos conteúdos a serem trabalhados e a metodologia adequada, visando à efetivação da aprendizagem. Estabelecer uma relação saudável com o aluno e o saber propriamente dito é ponto de partida para o sucesso de sua intervenção pedagógica.

Através de sua ação educativa o professor necessita, além de equilibrar a relação pedagógica (professor-aluno-saber), fazer com que nasça o desejo de aprender nos alunos, ou seja, motivar estes para que ocorra o aprendizado. Conhecer os alunos, assim como as estratégias que utilizam para aprender possibilitará o educador potencializar suas intervenções, favorecendo e reforçando assim, a decisão de aprender e continuar aprendendo.

Pelos pressupostos teóricos expostos ao longo do presente trabalho, podemos verificar como os conceitos de motivação e afetividade são importantes para o desenvolvimento cognitivo do sujeito, podendo influenciar positivamente no mesmo. Dessa forma além de proporcionar avanços no aspecto cognitivo, a função do professor é antes de tudo, uma prática social e política. Por essa razão além de se preocupar com técnicas e métodos de ensino ,terá que conhecer também a realidade do aluno e as dificuldades da própria sociedade.

Para Wallon as emoções atuam como formação intermediária entre o corpo, sua fisiologia, seus reflexos e as condutas psíquicas de adaptação. A atuação está ligada ao movimento, e as posturas são as primeiras figuras de expressão e comunicação que fundamentam a base do pensamento concebido, antes de tudo, como uma das formas de ação. Para Galvão (1995), pela capacidade de modelar o próprio corpo, a emoção possibilita a organização de um primeiro modo de

consciência dos estados mentais e de uma primeira percepção das realidades externas.

Através desse estudo podemos constatar que a aprendizagem fundamenta-se sobre tudo na atividade do indivíduo, que por sua vez está em constante aprendizado, seja pela observação, através da leitura ou de sua vida prática. Neste sentido toda aprendizagem baseia-se em aquisições anteriores.

Isso implica dizer que, “paradoxalmente o que é determinante em uma aprendizagem é o “já existente”, ou seja todo aquele conhecimento que o aluno traz consigo e serve de ponto o qual o professor pode se apoiar articulando novos saberes (MEIRIEU,1998, p.129).

As mudanças ocorridas na sociedade nos últimos anos tem colocado em cheque o lugar da escola e do saber para os alunos. Tal cenário exige dos profissionais da educação, nova postura e a busca constante de dispositivos didáticos que mantenham os alunos motivados durante todo o processo de aprendizagem.

Sem dúvida, o vínculo entre educador e educando é essencial para se estabelecer uma relação de segurança entre ambos, que por sua vez será combustível para o aluno enfrentar todas as dificuldades em seu processo de formação. A relação pedagógica que se fundamenta na tríade pedagógica (professor-aluno-saber), tem implicações diretas no papel do desejo de aprender. Por isso o professor precisa gerir o tempo de falar e calar-se durante as situações de aprendizagens, responder perguntas dos alunos sem lhes dá tempo para pensar por si mesmos, acaba matando todo o desejo em sua forma ainda embrionária. Neste sentido é preciso ajudar as crianças a encontrarem suas próprias respostas ou propiciar os meios para que eles cheguem até elas.

Assim, a partir das reflexões desenvolvidas no decorrer deste trabalho, foi possível perceber que o professor não é aquele que possui a paternidade do saber e por essa razão não é o único capaz de transmitir conhecimentos. Na verdade, ambos professores e alunos ensinam e aprendem e, por essa razão podem construir uma relação equilibrada, onde nenhum se sobressaia ao outro até porque os dois, assim como o saber, são importantes para o equilíbrio da relação pedagógica.

Dessa forma os três lados do triângulo pedagógico são de igual relevância para a relação pedagógica e a negligência em um dos polos pode prejudicar essa relação, conforme a afirmação de Meirieu (1998, p.80).

Na verdade, a recusa ou a ignorância tática de um dos três polos, ainda que não tenham o poder de proclamar sua abolição por decreto, comprometem o equilíbrio precário da aprendizagem e deixam-na desviar para outros tipos de relações humanas de lógicas de funcionamento que, mesmo sendo legítimas em outras situações, não deixam de ser perigosas quando pretendem se proclamar 'pedagogias'. (MEIRIEU, 1998, p.80).

Para Rubem Alves (2004, p.20), toda experiência de aprendizagem se inicia com uma experiência afetiva. É a fome de aprender que põe o cérebro para funcionar. Neste sentido para este autor fome também é afeto. O pensamento nasce do afeto, nasce da fome. Afeto assim extrapola beijinhos e abraços, tomando o sentido de fome de aprender. Afeto, que vem do latim *affetare*, e que significa ir atrás. Em suma o afeto é neste sentido, o movimento da alma na busca do objeto de sua fome.

Provocar a fome de aprender é sem dúvida um desafio para qualquer educador. Dessa forma reconhecemos que a questão da motivação para aprender é realmente uma dificuldade que vem atingindo a escola e sobre tudo os processos de aprendizagem.

Pude perceber diante das teorias estudadas, que é fundamental para o sucesso da aprendizagem escolar que o professor busque alternativas através de aulas diversificadas e novos recursos didáticos.

Diante das considerações feitas até aqui percebemos que os aspectos relacionados à motivação se fazem relevantes para o entendimento da mesma na aprendizagem, uma vez que os obstáculos enfrentados pelo sujeito ao longo da vida se dão também pela falta de motivação do mesmo. Trabalhando esse aspecto através da escola poderá ser válido na sua vida, através de mudanças em suas atitudes frente aos desafios.

O desejo e a vontade de aprender devem partir do aluno, contudo o professor e a escola precisam lhe oferecer os subsídios necessários para que isso aconteça. O aluno precisa de uma motivação extrínseca frente ao estudo mas essa deve ser trabalhada pela escola para que venha tornar-se intrínseca.

A importância do "querer" é notável na aprendizagem e por isso deve ser considerado no contexto escolar. Cabe ao professor está disposto em assumir de fato sua responsabilidade neste aspecto, ultrapassando o abandonando o ensino descontextualizado, indo além das matérias e conteúdos escolares.

Aprender de forma significativa e prazerosa, como fazer isso de fato acontecer? O que precisa ser levado em conta para que as metas e objetivos escolares sejam alcançados? Que dispositivos didáticos os professores precisam articular para que a aprendizagem de fato aconteça?

Transformar o saber em um enigma é o primeiro passo para quem deseja fazer nascer o desejo (a motivação). Para Meirieu (1998, p.87), só atingirão o saber aqueles alunos que precisamente o veem como desejável, ao ponto de sacrificar por ele interesses mais imediatos. Dessa forma é necessário que o professor transforme os saberes escolares em objetos de desejo de seus alunos, através do enigma, que nada mais é um desafio a ser proposto através de uma situação-problema, sem se esquecer de se apoiar no que aluno já sabe e de regular a dificuldade da mesma para que o aluno seja capaz de transpô-la.

Na verdade isso não é senão “uma situação-problema”: um conjunto de dados que dominamos-o que sabemos-e uma situação que ,por outro lado, cria problema-o que não sabemos-um jogo de presença/ausência, de conhecimento? ignorância, que gera uma aspiração, suscita um desejo (MEIRRIEU, 1998, p.92).

Contudo, não adianta a utilização de dispositivos didáticos como a situação-problema, sem levar em conta também as estratégias de aprendizagem do aluno. O ensino deve ser adequando as diferentes necessidades do indivíduo.

Através desta pesquisa pode concluir que cada criança possui uma forma singular de aprender que por sua vez é determinada pela história de vida de cada um. Sendo assim é necessário que os professores descubram as estratégias de cada aluno através de uma minuciosa observação deste diante as atividades escolares, avaliando permanentemente os motivos pelos quais alunos não estão conseguindo aprender. A causa das dificuldades podem estar vinculadas às estratégias de aprendizagem, o que exige do professor também a mudança de suas estratégias de ensino, conforme Meirieu (1998, p.138) “a prática didática deverá esforçar-se para fazer com que variem as estratégias de ensino para que os sujeitos possam utilizar sua estratégia de aprendizagem.”

Ora, para efetuar uma mesma operação mental, há uma infinidade de estratégias possíveis. Cabe ao professor escolher atividades que facilitem o uso pelo sujeito de suas próprias estratégias.

Durante a análise das ferramentas de aprendizagem apresentadas por Meirieu, pude concluir que através delas, eu enquanto educadora, devo reconhecer e reorganizar minhas concepções e convicções, sendo capaz de olhar para mim mesma e pra meus alunos de uma forma mais reflexiva, conduzindo minha ação educativa no intuito de proporcionar novas aquisições ao educandos, buscando também aprofundar meus conhecimentos acerca de toda dinâmica do ato educativo. Pois nossa profissão exige de nós uma profunda reflexão sobre o ato da aprendizagem, reflexão essa, que nos permita: sair das contradições onde a teoria nos aprisiona reconhecer que o desejo de aprender vive do enigma que se constrói na relação pedagógica, definir e classificar os objetivos a serem alcançados, gerar novos dispositivos didáticos capazes de elaborar, regular e avaliar permanentemente nossa ação profissional.

Vale salientar que este estudo não pretendeu elucidar todas as questões implicadas no processo de ensino e aprendizagem, mesmo porque, esta temática é bastante complexa e exige uma permanente investigação do professor para melhor compreendê-la.

Contudo, acreditamos que este trabalho é só o início de uma grande jornada de estudo e prática, a partir de um levantamento teórico, porém para dar continuidade seria de grande relevância a pesquisa de campo e o levantamento de dados para uma maior compreensão da realidade que acontece na relação professor-aluno-saber, especialmente no cotidiano da escola e suas implicações na aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALVES, R. **O Desejo de Ensinar e Arte de Aprender**. Campinas: Fundação EDUCAR Dpaschoal, 2004.

AME, C.; ARCHER, J. **Achievment goals in the classroom: students' learning strategies and motivation processes**. Journal of Educational Psychology, v.80, n.3, p. 260-267, 1998.

ANTUNES, C. **Educador explica os conceitos de inteligência múltiplas de Howard Gardner**. Revista Educação. Disponível em: <<http://revistaeducacao.uol.com.br/formacao-docente/0/artigo233099-1.asp>>. Acesso em: 15 mai. 2014.

BANDURA, A. **Self-efficacy in changing Societies**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

BENCINI, R. **Cada um aprende de um jeito**. Revista Nova Escola. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/cada-aprende-jeito-432311.shtml>>. Acesso em: 28 abr. 2014.

CÂMARA DOS SANTOS, M. **Algumas concepções sobre o ensino-aprendizagem em matemática**. Educação Matemática em Revista, v. 12. São Paulo: Educação matemática em revista, ano 9, n.12, p. 11-15, 2002.

CRUZ, S. A. B. **Aprender pela escola à luz de Meirieu: experiência de formação de professores em meio à sala de aula**. 2011.248 f.Tese(Doutorado em Educação Escolar)-Universidade Estadual Paulista.Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2011.

ESTRELA, M. T. **Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina**. Porto: Porto Editora, 1992.

FENANDEZ, A. **Os idiomas do aprendente: análise de modalidades ensinantes em família, escolas e meios de comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FILHO, J. C. P.; KAWAMURA, E. A. **Vygotsky-Aprendizagem e desenvolvimento: Um processo sócio-histórico-Martha Kohl de Oliveira**. Roda de leitura Virtual. Disponível em: <<http://rodadeleituravirtual.blogspot.com.br/2009/07/vygotsky-aprendizado-e-desenvolvimento.html>>. Acesso em: 28 abr. 2014.

FREIRE,P. **Professora Sim, tia não**. São Paulo: Olho d'agua,1997.

GALVÃO, I. **Henri Wallon: Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis: Vozes, 1995.

HAMZE, A. **Tematização – Trabalhando com Projetos**. Canal do Educador. Disponível em: <<http://educador.brasilecola.com/trabalho-docente/trabalhando-projetos.htm>>. Acesso em: 15 mai. 2014.

LA TAILLE, Y; OLIVEIRA, M.K.DANTAS,H.**Piaget,Vygotsky,wallon:teorias psicogenéticas em dircurssão**.São Paulo:Summus,1991.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. 4. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

MARCONI, M. A.; L.A. KATOS, E. M. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Editora Atlas, 1992.

MELCHIOR, M. C. **Da avaliação dos saberes à construção de competências**. Porto Alegre: Premier, 2003.

MEIRIEU, P. **Aprender... Sim, mas como?** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

NÓVOA, A. **Profissão Professor**. Coleção Ciências da Educação, v.3. Porto: Porto Editora, 1995.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: Aprendizado e Desenvolvimento: Um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1993.

PAROLIN, I. **Wallon em sala de aula**. Direcional Educador. Disponível em: <<http://www.direcionaleducador.com.br/edicao-75-abr/11/capa-wallon-em-sala-de-aula>> Acesso em: 15 mai. 2014.

PIAGET, J.; INHELDER,B. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.