

ANA MARIA MOREIRA CAMPOS NEVES
JONES REVSON SANTOS SALES
LEONARDO MAURO DE JESUS
MÁRCIA ALINE PEIXOTO VIEIRA
VERONICE NAZÁRIO COUTO

**A AFETIVIDADE COMO PARTE DO PROCESSO ENSINO-
APRENDIZAGEM NAS SÉRIES INICIAIS**

Trabalho apresentado ao Centro
Universitário de Brasília –
UniCEUB, como parte das
exigências para conclusão do
Curso de Pedagogia – Formação
de Professores para as Séries
Iniciais do Ensino Fundamental –
Projeto Professor Nota 10

Orientadora: Odiva Silva Xavier – Doutora em Educação

BRASÍLIA, 2006

“Existir humanamente é pronunciar o Mundo.

É modificá-lo.

Ensinar exige a convicção
de que a mudança é possível.”

Paulo Freire

AGRADECIMENTOS

Este trabalho de conclusão de curso não poderia ter sido escrito sem a colaboração de algumas pessoas. As quais agradecemos com muito carinho.

Sempre em primeiro lugar à Deus, pelo dom da vida e pela possibilidade concedida de realizar esta pesquisa.

Às nossas famílias (esposas, maridos, filhos e pais) por nos proporcionar experiências maravilhosas e relações de afetividade. Por compreenderem nossa ausência em certos momentos, por nos auxiliar quando necessário e também, por fazerem parte de nossas vidas.

Entre os que influenciaram o nosso pensamento está a professora em educação Odiva Silva Xavier, a quem agradecemos pelas sextas-feiras de estudo, pelas risadas permitidas e pela paciência em nos orientar, que sem esta não seria possível concluir este trabalho; e a amiga Luciana de Jesus Lemos que contribuiu com sua revisão crítica à nossa pesquisa e com suas sugestões valiosas.

Sem esquecer de agradecer aos colegas que estiveram a nos fazer companhia durante todo o curso e sonharam junto conosco por este momento tão desejado por todos nós.

RESUMO

O presente trabalho de conclusão de curso tem como objetivo geral investigar como os fatores afetivos se apresentam na relação professor – aluno e a sua influência no processo de aprendizagem. Dentre os objetivos específicos delimitados pretendeu-se analisar a importância da afetividade para o processo de ensino-aprendizagem, conhecer a relação entre afetividade e cognição em sala de aula, elencar alguns problemas no processo ensino-aprendizagem relacionados à questão da, além de apontar aspectos positivos e negativos no relacionamento professor – aluno no âmbito da afetividade; propondo alternativas para a melhoria do cuidado com a afetividade na prática docente. A metodologia utilizada nesta pesquisa contou com uma abordagem qualitativa. Dentre as diversas formas de realizar uma pesquisa qualitativa, selecionou-se a pesquisa-ação. A coleta de dados para este estudo se deu por meio de questionários para conhecer o perfil das escolas e das turmas que participarão do estudo, aplicação da dinâmica com os professores das escolas em questão. Foram aplicados questionários com os professores e os e alunos das escolas e turmas respectivamente selecionadas. Em seqüência à análise verificou-se que a cognição e a emoção não se encontram dissociados do ser humano, por isso é possível atuar sobre o cognitivo via afetivo, e no afetivo via cognitivo. Wallon e os estudiosos de sua teoria deixam claro a importância de se conhecer o histórico de cada aluno na tentativa de alcançá-lo afetivamente. A interação professor – aluno é primordial para a evolução da aprendizagem. Por meio de todas as análises geradas, ultimou-se que o vínculo afetivo influi essencialmente na constituição da inteligência, mas deve estar associados a outros fatores.

Palavras-chave: afetividade, ensino-aprendizagem, desenvolvimento da inteligência, cognitivo.

SUMÁRIO

RESUMO	04
INTRODUÇÃO	06
CAPITULO 1 - REVISÃO TEÓRICA	08
1.1 – O que é afetividade?	08
1.2 - Estágios do desenvolvimento humano na visão de Wallon -	10
1.3 – Inteligência e afetividade	14
1.4 - Mediação e afetividade	17
CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA	21
CAPÍTULO 3 - ANÁLISE DOS DADOS	24
3.1 – Importância da afetividade	24
3.2 – Relação entre afetividade e cognição	25
3.3 – Problemas relacionados à questão da afetividade em sala de aula	25
3.4 – Aspectos positivos e negativos na relação professor-aluno --	26
CONSIDERAÇÕES FINAIS	29
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	34
APÊNDICES	38

INTRODUÇÃO

A vivência em sala de aula tem mostrado que a afetividade é um tema de relevante influência no processo de ensino-aprendizagem, surgindo assim o interesse do grupo na escolha deste tema, por entender que ele é a base para o relacionamento interpessoal na educação. Porém, acreditamos plenamente que a afetividade é importante para o mundo, servindo também de alicerce para a vida das pessoas, pois o ser humano está sempre procurando discutir valores, emoções, falar da vida e se permite aprender na convivência, por meio de suas experiências, sonhos e idéias de vida.

Percebemos que alguns professores ainda valorizam somente a transmissão mecânica de conhecimento sem se preocuparem com as relações afetuosas. Entretanto acreditamos que a aprendizagem torna-se mais facilitada se o professor estabelecer vínculos de afetividade com seus alunos.

Segundo Dantas (1992), a afetividade compreende o estado de ânimo ou humor, os sentimentos e as paixões e reflete sempre a capacidade de experimentar sentimentos e emoções. É ela quem determina a atitude geral da pessoa diante de qualquer experiência vivencial, promove os impulsos motivadores e inibidores, percebe os fatos de maneira agradável e sofrível, conferindo uma disposição indiferente ou entusiasmada e determina sentimentos que oscilam.

Acreditamos que o professor, como um dos mediadores em sala de aula, poderá considerar a afetividade como uma ferramenta em suas interações com seus alunos, não se limitando apenas aos aspectos cognitivos, uma vez que os alunos que freqüentam a escola pública, hoje, apresentam carências profundas, não só de alimentação e limites, como também de afetividade e apoio para a aprendizagem escolar. Essas carências se exprimem por meio de comportamentos indesejados: rebeldia contra a autoridade instituída, uso de drogas, violência, apatia e falta de motivação em relação às atividades propostas em sala de aula.

No dia-a-dia com nossos alunos, nós professores expressamos nosso conhecimento e o nosso compromisso com o desenvolvimento social, emocional e cognitivo dos mesmos. Neste sentido, conhecendo-os melhor não só no que diz respeito ao desenvolvimento cognitivo, mas antes, empaticamente, como ser humano, dentro da fragilidade que é peculiar a todos os humanos, podemos contribuir mais para o aprimoramento e para a sua carregadas de afetividade exercem influência na aprendizagem.

A escolha do tema se justifica por estes pressupostos e por se tratar de algo atual, que promete inovação no processo de ensino-aprendizagem, pois dentro de uma nova visão de escola inclusiva é relevante ampliar a discussão acerca da temática, visto que a afetividade parece ser uma necessidade essencial ao desenvolvimento de todo ser humano de qualquer grupo social e de qualquer idade.

Sendo assim, este trabalho de conclusão de curso propô-se a investigar como os fatores afetivos se apresentam na relação professor-aluno e a sua influência no processo de aprendizagem.

Tendo em vista o cumprimento deste objetivo maior, buscamos:

- Analisar a importância da afetividade para o processo de ensino-aprendizagem;
- Conhecer a relação entre afetividade e cognição em sala de aula;
- Elencar alguns problemas no processo ensino-aprendizagem relacionados à questão da afetividade;
- Identificar aspectos positivos e negativos no relacionamento professor e aluno no âmbito da afetividade, propondo alternativas para a melhoria do cuidado com a afetividade nas práticas docentes.

Foi seguindo estas pistas que este trabalho foi estruturado, iniciando-se por uma revisão bibliográfica sobre o assunto, seguida dos capítulos da metodologia e da análise, complementados pelas considerações finais.

CAPÍTULO 1 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 - O que é afetividade?

No “Novo Dicionário da Língua Portuguesa” de Ferreira (1975, p.44), o termo vocábulo afetividade está definido no sentido psicológico, da seguinte forma:

Conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam sob a forma de emoções, sentimentos e paixões, acompanhados sempre da impressão de dor ou prazer, de satisfação ou insatisfação, de agrado ou desagrado, de alegria ou tristeza.

De acordo Engelmann (1978), a afetividade exerce um papel fundamental nas correlações psicossomáticas básicas, além de influenciar decisivamente a percepção, a memória, o pensamento, a vontade e as ações, e ser, assim, um componente essencial da harmonia e do equilíbrio da personalidade humana.

A afetividade pode ser abordada segundo diferentes perspectivas, dentre outras, a filosófica, a psicológica e a pedagógica. Neste trabalho, a afetividade é abordada na perspectiva pedagógica, ou seja, tendo em vista a relação educativa que se estabelece entre o professor e seus alunos, na sala de aula.

Também no campo científico, muitas pesquisas caminham na direção de entender de que forma a afetividade se relaciona com a educação. Henri Wallon, um educador e médico francês, que viveu de 1872 a 1962, deixou uma enorme contribuição nesse sentido, e que hoje está sendo redescoberta pelos educadores.

Este autor atribui à emoção – que como os sentimentos e os desejos, são manifestações da vida afetiva – um papel fundamental no processo de desenvolvimento humano.

Nessa perspectiva, quando nasce uma criança, todo contato estabelecido com as pessoas que cuidam dela, são feitos via emoção.

Entende-se por emoção formas corporais de expressar o estado de espírito da pessoa, manifestações físicas e alterações orgânicas.

A palavra emoção vem do latim *movere*, mover-se para fora, externalizar-se. É a intensidade máxima do afeto. A emoção é definida assim, pelo mesmo autor do Novo Dicionário da Língua Portuguesa (Ferreira, 512):

Relação intensa e breve do organismo a um lance inesperado, a qual se acompanha dum estado afetivo de conotação penosa ou agradável.

Segundo Engelmann (1978), conceitualmente, a afetividade deve ser distinguida de suas manifestações, diferenciando-se do sentimento, da paixão, da emoção. A afetividade é um campo mais amplo, já que inclui esses últimos, bem como as primeiras manifestações de tonalidades afetivas basicamente orgânicas. Em outras palavras, ele afirma que a afetividade é o termo utilizado para identificar um domínio funcional abrangente e, nesse domínio funcional, aparecem diferentes manifestações: desde as primeiras, basicamente orgânicas, até as diferenciadas como as emoções, os sentimentos e as paixões.

A afetividade é um domínio funcional, cujo desenvolvimento é dependente da ação de dois fatores: do orgânico e do social. Entre esses dois fatores existe uma relação estreita tanto que as condições medíocres de um podem ser superadas pelas condições mais favoráveis do outro. Essa relação recíproca impede qualquer tipo de determinismo no desenvolvimento humano, tanto que:

(...) a constituição biológica da criança ao nascer não será a lei única do seu futuro destino. Os seus efeitos podem ser amplamente transformados pelas circunstâncias sociais da sua existência, onde a escolha individual não está ausente (WALLON, 1959, p.288).

Ao longo do desenvolvimento do indivíduo, esses fatores em suas interações recíprocas modificam tanto as fontes de onde procedem as manifestações afetivas, quanto as suas formas de expressão. A afetividade que inicialmente é determinada basicamente pelo fator orgânico passa a ser fortemente influenciada pelo meio social. Tanto que Wallon (1959) defende

uma evolução progressiva da afetividade, cujas manifestações vão se distanciando da base orgânica, tornando-se cada vez mais relacionadas ao social – e isso é visto tanto em 1941, quando ele fez referência à afetividade moral, quanto em suas teorias do desenvolvimento e das emoções, que permitiram evidenciar o social como origem da afetividade.

1.2 – Estágios do desenvolvimento humano na visão de Wallon

Wallon (1941) analisou o ser humano considerando que todos os aspectos constituintes da sua personalidade fossem levados em consideração.

Partindo da análise global do sujeito, não podemos entender a referida teoria distanciada da noção de integração. Essa pode ser compreendida tanto em relação à pessoa - meio social, como também em relação aos vários aspectos funcionais constitutivos do sujeito: emocional, cognitivo, motor e afetivo.

Segundo Wallon (1941) estes aspectos estão em constante interação, não sendo possível analisar o "ser" por partes separadas, já que este é uma unidade complexa, onde um fator influencia o outro, e no resultado desta interação surge a personalidade do indivíduo. Por esse motivo, podemos considerar que o autor propõe um estudo sobre a psicogênese da pessoa na sua inteireza.

O autor em questão cita a existência de 5 (cinco) estágios do desenvolvimento humano, os quais se encontram descritos a seguir:

Impulsivo Emocional – zero a um ano; Sensório-Motor e Projetivo – um a três anos; Personalismo – três a seis anos; Categorical – seis a onze anos; Puberdade e Adolescência – onze anos em diante.

De acordo com estes estágios, como a criança chega ao adulto do ponto de vista afetivo?

No 1º estágio - impulsivo-emocional (0 a 1 ano) - a criança expressa sua afetividade através de movimentos descordenados, respondendo a sensibilidades corporais proprioceptivas (sensibilidade dos músculos) e interoceptivas (sensibilidade das vísceras).

O recurso de aprendizagem neste momento é a fusão com os outros. O processo ensino-aprendizagem exige respostas corporais, contatos epidérmicos, daí a importância de se ligar ao seu cuidador, que segure, que carregue, que embale. Através dessa fusão, a criança participa intensamente do ambiente e, apesar de percepções, sensações nebulosas, pouco claras, vai se familiarizando e apreendendo esse mundo e, portanto, iniciando um processo de diferenciação.

No 2º estágio – sensório-motor e projetivo (1 a 3 anos) - quando já dispõe da fala e da marcha, a criança se volta para o mundo externo (sensibilidade esteroceptiva), para um intenso contato com os objetos e a indagação insistente do que são, como se chamam, como funcionam.

O processo ensino-aprendizagem na escola se revela pela disposição do professor de oferecer diversidade de situações, espaço, para que todos os alunos possam participar igualmente e pela sua disposição de responder às constantes e insistentes indagações na busca de conhecer o mundo exterior, e assim facilitar para o aluno a sua diferenciação em relação aos objetos.

No 3º estágio – personalismo (3 a 6 anos) - existe outro tipo de diferenciação entre a criança e o outro. É a fase de se descobrir diferente das outras crianças e do adulto.

O processo ensino-aprendizagem precisa oferecer atividades diferentes e a possibilidade de escolha pela criança das atividades que mais a atraiam. O adulto será o recipiente de muitas respostas: *não, não quero, não vou, é meu.*

O importante do ponto de vista afetivo é reconhecer e respeitar as diferenças que despontam. Chamar pelo nome, mostrar que a criança está sendo vista, que a criança tem visibilidade no grupo pelas suas diferenças, propor atividades que mostrem essas diferenças, dar oportunidade para que a criança as expresse.

Como nesse estágio, - personalismo – a direção é para si mesma, a criança aprende principalmente pela oposição ao outro, pela descoberta que as distingue de outras pessoas. Como agora está se descobrindo como diferente dos outros, está rompendo com o sincretismo¹ entre ela e os outros. O tipo de afetividade que facilita essas aprendizagens comporta oportunidades variadas de convivência com outras crianças de idades diferentes e aceitação dos comportamentos de negação, lembrando que são recursos de desenvolvimento.

No 4º estágio – o categórico (6 a 11 anos) - a diferenciação mais nítida entre eu e o outro dá condições mais estáveis para a exploração mental do mundo externo, físico, mediante atividades cognitivas de agrupamento, classificação, categorização em vários níveis de abstração, até chegar ao pensamento categorial. A organização do mundo em categorias bem definidas possibilita também uma compreensão mais nítida de si mesma.

Nesse estágio, que coincide com o início do escolar, a aprendizagem se faz predominantemente pela descoberta de diferenças e semelhanças entre objetos, imagens, idéias. O predomínio é da razão. Esse predomínio vai se expressar em representações claras, precisas, que se transformarão com o tempo - é um processo longo -, em conceitos e princípios. Levar ou não em consideração o que o aluno já sabe, o que precisa saber para dominar certas idéias, os exercícios necessários, as formas de avaliação, revelam sentimentos e valores e favorecem ou não essa descoberta de mundo.

¹ Excesso de explicações para os fenômenos numa verbalização sem compreensão, como uma reunião artificial de idéias.

Outro ponto importante é saber aceitar que todo conhecimento novo, não familiar, implica, na sua aprendizagem, um período de imperícia, resultante do sincretismo inicial. Esse sincretismo inicial vai se desmanchando com as atividades propostas, mas é importante considerá-lo como parte integrante do processo ensino-aprendizagem. À medida que ele evolui, a imperícia é substituída pelo domínio.

No 5º estágio – puberdade e adolescência (11 anos em diante) - vai aparecer a exploração de si mesmo, na busca de uma identidade autônoma, mediante atividades de confronto, auto-afirmação, questionamentos, e para isso se submete e se apóia nos pares, contrapondo-se aos valores tal qual interpretado pelos adultos com quem convive. O domínio de categorias cognitivas de maior nível de abstração, nas quais a dimensão temporal toma relevo, possibilita a discriminação mais clara dos limites de sua autonomia e de sua dependência.

Na puberdade e adolescência, o recurso principal de aprendizagem do ponto de vista afetivo volta a ser a oposição, que vai aprofundando e possibilitando a identificação entre idéias, sentimentos, valores próprios e do outro, adulto, na busca para responder: *quem sou eu? Quais são meus valores? Quem serei no futuro?*, cujas indagações são permeadas por muitas ambigüidades.

É importante ressaltar que as idades acima propostas para cada estágio não são rígidas, e devem ser entendidas apenas como um referencial para situar cada um deles na vida da pessoa, já que as disponibilidades orgânicas obedecem mais ou menos a uma mesma lei biológica.

No entanto, o que importa para que se passe de um estágio a outro, não é a idade, e sim, a vivência completa de cada estágio, o que é importante e determinante para preparar a criança para o estágio seguinte. A respeito disso Mahoney e Almeida (2000, p.12) afirmam que:

Os estágios só adquirem sentido dentro dessa sucessão temporal, uma vez que cada um deles é gestado, preparado pelas atividades do estágio anterior e desenvolve atividades que prepararão a emergência do próximo. Então, será possível perceber quais os comportamentos predominantes em cada um deles. As situações às quais a criança reage são exatamente as que correspondem aos recursos de que dispõe.

A dimensão temporal do desenvolvimento que vai desde o nascimento até a morte está distribuída em estágios que expressam características da espécie e cujo conteúdo será determinado histórico e culturalmente.

Cada estágio, na teoria de Wallon (1941), é considerado como um sistema completo em si, isto é, a sua configuração e o seu funcionamento revelam a presença de todos os componentes que constituem a pessoa.

O processo ensino-aprendizagem facilitado pela afetividade é provavelmente aquele que permite a expressão e discussão dessas diferenças e que elas sejam levadas em consideração, desde que respeitados os limites que garantam relações solidárias.

Para o autor da teoria, em todos os estágios a forma da afetividade se expressar no processo ensino-aprendizagem como facilitadora exige a resistência, a colocação de limites; limites que facilitam o processo ensino-aprendizagem, garantindo o bem estar de todos os envolvidos, que são também uma expressão de afetividade.

1.3 – Inteligência e afetividade

A afetividade acompanha o ser humano desde a sua vida intra-uterina, até a sua morte, manifestando-se como uma fonte geradora de potência e energia. Ela seria o alicerce sobre o qual se constrói o conhecimento.

Na linha Walloniana, a afetividade representa um domínio funcional tão importante quanto o da inteligência. Afetividade e inteligência constituem um

par inseparável na evolução psíquica, pois, embora tenham funções bem definidas e diferenciadas entre si, são interdependentes em seu desenvolvimento, permitindo à criança atingir níveis de evolução cada vez mais elevados.

Na visão deste autor, o progresso das representações mentais dá sustentação ao surgimento de duas manifestações afetivas – sentimentos e paixões. A relação de interdependência dos domínios afetivo e cognitivo mais uma vez se evidencia, pois ao desenvolvimento do campo da racionalidade relaciona-se a ampliação do campo afetivo, com outras manifestações de afetividade, além das emoções.

Wallon (1941) sem dúvida foi o autor que soube muito bem privilegiar a relação entre os domínios afetivo e cognitivo, na medida em que criou uma teoria de desenvolvimento da personalidade. Ocupando-se em estudar a passagem do orgânico ao psíquico, verificou que, nesse processo, ocorre concomitantemente o desenvolvimento de ambos os domínios. O desenvolvimento da personalidade oscila entre movimentos ora afetivos, ora cognitivos, que são interdependentes. Em outras palavras, à medida que a afetividade se desenvolve interfere na inteligência e vice-versa.

Segundo Rossini (2002), as crianças que possuem uma boa relação afetiva são seguras, têm o interesse pelo mundo que as cerca, compreendem melhor a realidade e apresentam melhor desenvolvimento intelectual.

Na relação entre inteligência e afeto, podemos argumentar que o afeto faz ou pode facilitar a formação de estruturas cognitivas e assim, favorecer a construção da aprendizagem.

O termo cognitivo está ligado à formação e ao desenvolvimento de comportamentos e capacidades de generalizar, evocar, formar conceitos e raciocinar logicamente; chamados de estruturas do pensamento, podendo se referir também a aprendizagens de conteúdos específicos.

A “estrutura cognitiva” é uma estrutura hierárquica de conceitos, que são abstrações da experiência do indivíduo.

Durante esse processo de abstração, ocorre o aparecimento de novas maneiras de pensar, desencadeando uma sucessão de modificação de esquemas de conhecimentos adquiridos. Toda essa estrutura é chamada de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), de que trata Vigotsky (in: Rego, 2005, p.61) que nada mais é do que todo o processo de construção de significados por parte do aluno com a ajuda de alguém ou de algo; a distância entre a construção e a aprendizagem conquistada por ele.

Nas palavras desta autora (2005), Vigotsky identifica dois níveis de desenvolvimento: um se refere às conquistas já efetivadas, que ele chama de nível de desenvolvimento potencial ou proximal, que se relaciona às capacidades em vias de serem construídas. Para que estas capacidades se transformem em conquistas consolidadas, é fundamental a ajuda de outras pessoas (adultos ou crianças mais experientes). “Em “Aprendizagem e Desenvolvimento Escolar”, o autor chamou de “zona de desenvolvimento proximal” a distância entre aquilo que o indivíduo é capaz de fazer de forma autônoma (nível de desenvolvimento real) e aquilo que realiza em colaboração com os outros elementos de seu grupo social (nível de desenvolvimento potencial).” (Teresa Cristina Rego p.61).

De acordo Antunes (2002), o principal agente redutor da ZDP é o professor. Ele propõe questões que apresentam pequenos problemas ligados ao nível do desenvolvimento infantil, auxilia as crianças a ampliar suas capacidades de apropriação de conceitos, construção de hipóteses e criação de situações.

Ao professor estimulador da Zona de Desenvolvimento Proximal sugere-se considerar os conhecimentos que as crianças possuem, para que as atividades possam ter uma função real. As crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com o outro e com o meio em que vivem. Este conhecimento não se constitui cópia da realidade, mas o resultado de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação.

Na teoria de Piaget, segundo Perraudeau (1996), o desenvolvimento intelectual é considerado como tendo dois componentes: um cognitivo e outro afetivo. Paralelo ao desenvolvimento cognitivo está o desenvolvimento afetivo. Neste sentido, afeto inclui sentimentos, interesses, desejos, tendências, valores e emoção em geral.

Piaget, segundo Perraudeau (1996), aponta que há aspectos do afeto que se desenvolvem. Para ele, o afeto apresenta várias dimensões, incluindo os sentimentos, que são subjetivos (amor, raiva, depressão) e aspectos expressivos (sorrisos, gritos, lágrimas). Na visão do epistemólogo, o afeto se desenvolve no mesmo sentido que a cognição ou inteligência, e é responsável pela ativação da atividade intelectual.

Em seus relatos, de acordo com Perraudeau (1996), Piaget descreveu cuidadosamente o desenvolvimento afetivo e cognitivo do nascimento até a vida adulta, centrando-se na infância. Com suas capacidades afetivas e cognitivas expandidas através da contínua construção, as crianças tornam-se capazes de investir afeto e ter sentimentos validados nelas mesmas.

Neste aspecto, a auto-estima mantém uma relação com a motivação ou com o interesse da criança para aprender.

Nessa linha de pensamento, o afeto é o princípio norteador da auto-estima. Após desenvolvido o vínculo afetivo, a aprendizagem, a motivação e a disciplina como 'meio' para conseguir o autocontrole da criança e seu bem estar demonstram ser conquistas significativas.

1.4 – Mediação e afetividade

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

Vygotsky (1994), ao destacar a importância das interações sociais, traz a ideia da mediação e da internalização como aspectos fundamentais para a aprendizagem, defendendo que a construção do conhecimento ocorre a partir de um intenso processo de interação social com as pessoas. Portanto, é a partir de sua inserção na cultura que a criança, através da interação social com as pessoas que a rodeiam, vai se desenvolvendo e se apropriando das práticas culturalmente estabelecidas. Ela vai evoluindo das formas elementares de pensamento para formas mais abstratas, que a ajudarão a reconhecer e controlar a realidade.

Nesse sentido, este autor destaca a importância do outro não só no processo de construção do conhecimento, mas também de constituição do próprio sujeito e de suas formas de agir. Diz ainda que o processo de internalização envolve uma série de transformações que colocam em relação o social e o individual. Vygotsky (1994, p.75) também afirma que:

(...) todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapsicológica).

Partindo dessas constatações, o papel do outro no processo de aprendizagem torna-se fundamental. Consequentemente, a mediação e a qualidade das interações sociais ganham destaque. Daí por que sua argumentação sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal.

Smólka e Góes (1995), ao se referirem à ideia de mediação, representam-na como uma relação *sujeito-sujeito-objeto*:

Isto significa dizer que é através de outros que o sujeito estabelece relações com objetos de conhecimento, ou seja, que a elaboração cognitiva se funda na relação com o outro (p.9).

Pino (1997), ao relatar sobre os processos cognitivos, defende que o conhecer humano é uma atividade que pressupõe uma relação que *“envolve três elementos, não apenas dois: o sujeito que conhece, e a coisa a conhecer e*

o elemento mediador que torna possível o conhecimento” (p. 6). E ainda afirma que:

(...) embora a atividade de conhecer pressuponha a existência no sujeito de determinadas propriedades que o habilitam a captar as características dos objetos, há fortes razões para pensar que o ato de conhecer não é obra exclusiva nem do sujeito, nem do objeto, nem mesmo da sua interação [direta], mas da ação do elemento mediador, sem o qual não existe nem sujeito nem objeto de conhecimento” (Pino, 1997, p. 2).

De maneira proporcional, Klein (1996, p. 94) defende que o objeto de conhecimento não existe fora das relações humanas, dizendo que:

De fato para chegar ao objeto, é necessário que o sujeito entre em relação com outros sujeitos que estão, pela função social que lhe atribuem, constituindo esse sujeito como tal.

Nesse sentido, são as relações humanas que formam a essência do objeto de conhecimento, pois este só existe a partir de seu uso social. Portanto, é a partir de um intenso processo de interação com o meio social, através da mediação feita pelo outro, que se dá a apropriação dos objetos culturais. Assim, através dessa mediação que o objeto de conhecimento ganha significado e sentido.

Na verdade, são as experiências vivenciadas com outras pessoas que irão marcar e conferir os objetos num sentido afetivo, determinando dessa forma, a qualidade do objeto internalizado. Nesse sentido, pode-se supor que, no processo de internalização, estão envolvidos não só os aspectos cognitivos, mas também os afetivos.

Assim, abre-se um espaço para investigações científicas abordando a influências dos aspectos afetivos no processo de aprendizagem.

Para aprender, necessitam dois personagens (ensinante e aprendente) e um vínculo que se estabelece entre ambos (...) Não aprendemos de qualquer um, aprendemos daquele a quem outorgamos confiança e direito de ensinar (Fernandez, 1991, p.47 e 52).

Toda aprendizagem está impregnada de afetividade, já que ocorre a partir das interações sociais, num processo vincular. Pensando, especificamente, na aprendizagem escolar mediante livros, escrita etc., não acontece puramente no campo cognitivo. Existe uma base afetiva permeando essas relações, que comanda a interlocução com os autores ou com os leitores.

As experiências vividas na sala de aula ocorrem, inicialmente, entre os indivíduos envolvidos, no plano externo (interpessoal). Através da mediação, elas vão se internalizando (intrapessoal), ganham autonomia e passam a fazer parte da história individual. Essas experiências também são afetivas. Os indivíduos internalizam as experiências afetivas com relação a um objeto específico.

Baseando-se numa perspectiva teórica fundamentalmente social, a partir de Vygotsky e Wallon (in: De La Taille, 1992), há uma defesa de que a afetividade que se manifesta na relação professor-aluno constitui-se elemento inseparável do processo de construção de conhecimentos.

Este é também um pensamento defendido por Fernandez (1991, p. 47-52): Além disso, a qualidade da interação pedagógica vai conferir um sentido afetivo ao objeto de conhecimento, a partir das experiências vividas.

CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA

Escolher dentre todas as sugestões oferecidas para o planejamento de estudos qualitativos não é tarefa fácil. Em primeiro lugar porque, ao contrário do que ocorre com as pesquisas quantitativas, as investigações qualitativas, por sua diversidade e flexibilidade, não admitem regras precisas, aplicáveis a uma ampla gama de casos.

Mas segundo Pedron (2001), ao utilizar a abordagem qualitativa é possível descrever sob diferentes aspectos uma determinada hipótese ou problema, analisar as variáveis, compreender e classificar processos de mudanças e permitir com maior grau de submersão, a interpretação das particularidades dos comportamentos ou atitudes dos indivíduos.

Para Mazzotti e Gewandsznajder (2002), as pesquisas qualitativas são características multimetodológicas, isto é, usam uma grande variedade de procedimentos e instrumentos de coleta de dados.

A observação de fatos, comportamentos e cenários é extremamente valorizada pelas pesquisas qualitativas. E por sua natureza interativa, a entrevista permite tratar de temas complexos que dificilmente poderiam ser investigados adequadamente por outros métodos ou outras técnicas, explorando-os em profundidade. A entrevista pode ser a principal técnica de coleta de dados ou pode ser parte integrante da observação participante.

Dentre as diversas formas de realizar uma pesquisa, escolhemos a pesquisa-ação. Esse método segundo Thiollent (1985, in: Pedron, 2005, p.141) é:

(...) um tipo de pesquisa com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (...) A pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo): pretende-se

umentar o conhecimento ou o 'nível de consciência' das pessoas e grupos considerados.

Para Pedron (2005), o objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada.

Para tanto, lançaremos mão dessa técnica, para aprofundar a análise da investigação, por meio da coleta e análise dos dados a seguir detalhados. O *design*² consiste em conhecer o perfil das escolas onde atuamos como professores e desenvolvemos a técnica da observação. No decorrer da pesquisa foram aplicados questionários e realizadas entrevistas com os responsáveis. Foi provocada uma dinâmica com os professores integrantes das escolas para verificação da compreensão do que é afetividade e aplicar o questionário direcionado aos docentes.

A dinâmica proposta foi desenvolvida com o grupo de professores (totalizando cerca de 60) das escolas que fazemos parte³, utilizando-se de 16 palavras e pedindo a cada professor individualmente que anotasse oito que consideram relacionadas ao conceito de afetividade. Posteriormente, pedimos que das oito escolhidas, excluíssem quatro e que das quatro que ficaram, descartasse mais duas, até restar apenas uma palavra. Finalmente com uma única palavra, pedimos que justificasse, por escrito, porque considerou esta palavra como significativa para definir afetividade.

Após essa atividade com os professores foi escolhida uma turma de cada escola para conhecer o histórico e o perfil, mediante entrevista com o professor regente. Aplicamos o questionário a cerca de 150 discentes. Analisamos os dados coletados e correlacionamos com a teoria pesquisada.

² O termo *design*, no que se refere à pesquisa, tem sido traduzido como planejamento. Que corresponde ao plano e às estratégias utilizadas pelo pesquisador para responder às questões propostas pelo estudo, incluindo os procedimentos e instrumentos de coleta, análise e interpretação dos dados.

³ Centro de Ensino Fundamental Nova Betânia, Escola Classe 19 do Gama e Escola Classe 03 do Gama.

De acordo os requisitos da modalidade da pesquisa selecionada (pesquisa-ação) para esta metodologia, as escolas onde foram aplicados os questionários são as que os professores pesquisadores do presente trabalho de conclusão de curso fazem parte. E as turmas selecionadas são as regidas pelos mesmos professores em questão.

Após a coleta dos dados, eles foram sistematizados e analisados em conjunto, considerando os objetivos da pesquisa confrontando-os com a fundamentação teórica pesquisada.

CAPÍTULO 3 - ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo é elaborado, tomando por base os dados coletados por meio da observação; da atividade inicial, sob a forma de dinâmica, para extrair dos professores, suas concepções de afetividade e das entrevistas, via questionário respondido por cerca de 60 professores e por 150 alunos.

Considerando o volume de dados e a integração que deve existir entre eles, no sentido de compreender melhor a influência da afetividade no processo de aprendizagem, as seções deste capítulo retomam os objetivos específicos como pistas para a análise.

3.1 – Importância da afetividade

A afetividade é importante em qualquer relação, e esta, só poderá acontecer de maneira satisfatória entre duas pessoas, quando elas aceitarem dentro de uma amizade sincera de troca de afetos como, por exemplo, carinho e respeito mútuos.

O afeto é um sentimento capaz de quebrar barreiras, pois é por meio das relações afetivas que nascem o respeito, a confiança, a auto-estima, o desejo de aprender, criar e construir por parte do educando.

Não existe uma educação completa que não necessite de um vínculo entre educador e educando por meio do envolvimento afetivo, no qual os educadores e educandos se comprometam com o trabalho. Essa consciência impulsiona os professores a buscarem novos caminhos frente a situações difíceis, a buscar uma atuação pedagógica que respeite e valorize as individualidades e dificuldades, e para isto, é preciso estar atento ao processo de desenvolvimento de cada aluno e atender suas necessidades e anseios (Wallon, 1971).

Esta afetividade é de extrema importância para um aprendizado eficaz, aproxima o professor do aluno contribuindo para um relacionamento rico e harmonioso, fator preponderante neste aspecto.

3.2 – Relação entre afetividade e cognição

Nas observações que realizamos, pode-se ressaltar que a inexistência de afeto no convívio da criança interfere na questão comportamental, gerando indisciplina e agressividade; e também no interesse e na compreensão dos conteúdos ministrados, pois é mais fácil aprender quando se tem prazer em ouvir algo da pessoa que inspira confiança e simpatia do que da pessoa que demonstra frieza nas relações e até inspira aversão.

Deve-se considerar, no entanto, que todo indivíduo é dotado de capacidades, que via de regra sempre estão prontas para aprender de forma diferente o que já foi aprendido, porém quando os processos afetivos estão abalados é comum a pessoa não acreditar no seu próprio potencial, por ele se encontrar sufocado e encoberto e, neste caso, é necessário o apoio e o auxílio de um profissional que vá despertando, direcionando esta pessoa a acreditar em si, de forma a reintegrá-lo ao seu meio de modo mais saudável e equilibrado, para que a aprendizagem se concretize e o conhecimento se aflore.

3.3 – Problemas relacionados à questão da afetividade na sala de aula

De acordo as respostas analisadas, muitos educandos não se interessam pela real finalidade da escola. Isso é perceptível no momento em que apenas 67% dos alunos lembram-se do primeiro dia de aula e desses uma minoria descreveu o que lhe marcou neste dia.

Além da explicação do porque gostam e porque não gostam da escola, 80% dos alunos pesquisados disseram que gostam de freqüentar a escola por motivos diversos como: fazer amigos ou encontrar com eles, devido às brincadeiras e porque vêem ali um futuro. Apenas 18% não gostam da escola,

por motivos diversos também, como: não terem afinidade com colegas e professores, pela infra-estrutura ou, simplesmente, por não gostarem de estudar.

Observa-se que na vida escolar destas crianças é notável a quantidade das que consideram ter um bom relacionamento com os colegas de sala. Boa parte dos alunos também percebe que o professor se relaciona muito bem com todos os alunos e que atende a todos da mesma forma. A maioria fica feliz quando recebe elogios pelas notas conquistadas na escola. Outra pequena parte não gosta de realizar as atividades.

As sugestões oferecidas para o auxílio na abordagem afetiva do docente foram bastante diversas. Porém, no conjunto, observou-se que é indispensável o diálogo, a participação de toda a comunidade escolar num trabalho de sensibilização, a redução do número de alunos na sala de aula, conhecer a realidade cultural, emocional e financeira de cada aluno, partilhar experiências entre os educadores e o principal, não desistir de tentar.

Acreditando que o espaço escolar deva ser adequado para proporcionar uma formação que supere os métodos tradicionais de ensino, com uma visão muito mais ampla e humanizadora, que valorize os educandos as sua integralidade, a afetividade e o respeito ao potencial têm um papel fundamental na criação desse ambiente facilitador da aprendizagem.

3.4 – Aspectos positivos e negativos na relação professor-aluno

As opiniões dos professores em relação à ausência de afeto entre aluno e professor foram praticamente as mesmas. Ressalta-se a existência do desinteresse de ambas as partes em relacionar-se amigavelmente, de um contexto familiar desarmonioso, a falta de diálogo tanto em casa quanto no ambiente escolar, a ausência de apoio pedagógico. Essas situações são representadas por rebeldia e apatia por parte de discentes, falta de respeito mútuo, desconhecimento por parte do professor da realidade vivenciada pelo aluno e muitos outros.

De acordo a análise das respostas, boa parte dos professores tem tentado obter uma relação agradável com os alunos. Eles aproximam-se, envolvem-se e participam da vida deles. Avaliam como “difícil” o relacionamento com a maioria dos estudantes, apesar de percorrerem caminhos alternados constantemente para facilitar este envolvimento. Relatam ainda, que poucas são as crianças que retribuem com sucesso a tentativa de relacionamento harmonioso dispensada pelos educadores.

Quando se assume que o processo de aprendizagem é social, o foco desloca-se para as interações e os procedimentos de ensino tornam-se fundamentais. Souza (1997) relata que o que se diz, como se diz, em que momento e porque, afetam profundamente as relações professor-aluno, influenciando diretamente o processo de ensino-aprendizagem. O comportamento do professor, em sala de aula expressa suas intenções, crenças, seus valores, sentimentos, desejos que afetam cada aluno individualmente. Por meio dos comentários desses alunos, foi possível obter uma amostra de como vêem, sentem e compreendem alguns aspectos do comportamento dos professores e a influência destes na aprendizagem.

A partir dos dados pôde-se concluir que existem transformações importantes nas formas de expressão e mudanças significativas nos níveis de exigência afetiva. As formas de expressão que utilizam, exclusivamente o corpo, como o toque, os olhares e as modulações da voz, vão ganhando a maior complexidade.

Com o advento da função simbólica que garante formas de preservação dos objetos ausentes, a afetividade se enriquece com novos canais de expressão. Não mais restrita às trocas dos corpos, ela agora pode ser nutrida através de todas as possibilidades de expressão que servem também à atividade cognitiva (Dantas, 1993, p.75).

Cabe aqui ressaltar que trabalhar a dimensão afetiva não se limita apenas às manifestações de carinho físico e de elogios superficiais, mas implica também num afeto cognitivo de reconhecimento do outro que produz, cria, tem direito, tem potencial. Para algumas crianças a aprendizagem

depende da elevação da temperatura afetiva, ou seja, da intensificação do vínculo, do elogio certo na hora certa, do respeito, da compreensão; enfim, do amor no exercício da prática pedagógica.

Como se pode perceber, ao trabalhar o amor não se corre o risco de haver exageros quando precisar mostrar limites ao educando, pois a necessidade de mostrar limites que envolve o respeito ao próximo e quais condutas requerem a sala de aula, a escola e a sociedade em geral. Esta postura afetiva que respeita limites e autoridades significa também amor, como diz Moraes (1988, p.18 - 21):

(...) a retomada do tema da autoridade é a retomada do próprio tema do amor. (...) Os professores passaram a ter vergonha de exercer uma autoridade para a qual estão designados, uma autoridade que nada tem que ver com traços autoritários desta ou daquela personalidade, mas que emerge do próprio processo educacional e de ensino.

Se nós educadores não tivermos paciência e não soubermos estabelecer disciplina gerada pelo afeto que nós temos aos nossos educandos, podemos ser injustos ou até mesmo cruéis em nossas orientações relacionadas a limites de comportamentos, que são necessários à aprendizagem e ao sucesso de nosso aluno na escola, na comunidade e na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir este estudo sobre a afetividade nas séries iniciais, fica claro que é impossível fazer educação separadamente das emoções, pois o ser humano necessita, desde a sua concepção até o momento de sua morte, de afeto para desenvolver a auto-estima, constituir sua própria identidade. Essa evidência vai ao encontro o que diz Chalita (2001, p.60):

O desenvolvimento do sujeito humano se dá a partir das constantes interações com o meio social em que vive, já que as formas psicológicas mais sofisticadas emergem da vida social... Concebe o homem comum um ser que pensa, raciocina, deduz e abstrai, mas também como alguém que sente, se emociona, deseja, imagina e se sensibiliza.

Como salienta Dantas (1993), conforme a criança vai se desenvolvendo, as trocas afetivas vão ganhando complexidade. *“As manifestações epidérmicas da ‘afetividade da lambida’⁴ se fazem substituir por outras, de natureza cognitiva, tais como respeito e reciprocidade”* (p.75). Assim, adequar a tarefa às possibilidades do aluno, fornecer meios para que realize a atividade confiando em sua capacidade, demonstrar atenção às suas dificuldades e problemas, são marcas bastante refinadas de comunicação afetiva. Dantas (1992,1993) refere-se a essas formas de interação como “cognitivização” da afetividade.

Ao realizar a pesquisa de campo observou-se que realmente, conforme dizem os estudiosos do assunto, a exemplo dos autores mencionados no referencial teórico deste estudo, a situação na sala de aula melhora quando conhecemos a história de nossos alunos e trabalhamos a afetividade com eles durante todo o processo de ensino-aprendizagem.

Ao citar que algumas crianças sentem a necessidade da intensificação do vínculo, cabe aqui sugerir a importância que cada educador tem de buscar conhecer o seu aluno, para que tenha mais subsídios para detectar alguns

⁴ Termo usado para referir-se a manifestação da afetividade, exclusivamente, através do contato físico.

problemas de aprendizagem que este aluno possa apresentar em decorrência da sua história de vida. Chalita (2001) escreve que:

O aluno tem de ser amado, respeitado, valorizado, o aluno não é uma tábua rasa, sem nada, em que todas as informações são jogadas... Ao contrário, o aluno é um gigante que precisa ser despertado. Todo e qualquer aluno tem vocação para brilhar, em áreas distintas, de formas distintas, mas é um ser humano e como tal possui inteligência, potencial, se não for destruído pelos maus educadores, poderá produzir, crescer e construir caminhos de equilíbrio e felicidade. (p.261)

Nas relações vividas em sala de aula, muitas vezes é comum surgir hostilidade das crianças em relação ao professor. Isso se dá pela falta de êxito da criança, por motivos pessoais provenientes da família, porque requer atenção somente para si, por vaidade. Porém, essas atitudes não podem ser tomadas como afronta pessoal. O professor como adulto precisa refletir e avaliar as situações de dificuldades, buscando compreender seus motivos e possíveis caminhos para solucioná-los.

Os dados apresentados parecem confirmar que existiu um refinamento nas trocas afetivas. Foi comum encontrar nos depoimentos tanto de alunos como nos dos professores, referências ao respeito, à colaboração, à valorização de cada um e o desejo de compreender o outro. Assim, quanto melhores forem as condições de se cultivarem sentimentos como estes, mais consistentes e profundos são os relacionamentos, promovendo uma aprendizagem significativa.

Wallon e vários autores estudiosos da psicogênese já afirmaram que é possível atuar sobre o cognitivo via afetivo e vice-versa. Nesse sentido, tornam-se evidentes que condições afetivas favoráveis facilitam a aprendizagem. Os dados apresentaram sinais de preocupação dos professores em transmitir segurança, confiança e tranquilidade aos alunos, favorecendo o processo de aprendizagem.

Wallon (1971) defende, em sua teoria, o caráter contagioso das emoções. "A emoção necessita suscitar reações similares em outrem e, (...)

possui sobre o outro um grande poder de contágio” (p.91). Conclui-se, portanto, que o professor precisa contagiar para ser contagiado pelos alunos.

Como a emoção é contagiosa, o comportamento do aluno interfere na dinâmica da classe e no professor e, vice-versa. O professor, como adulto mais experiente, centrado em si e no outro, de forma equilibrada, com maiores recursos para controle das emoções e sentimentos, pode colaborar para a resolução de conflitos, não esquecendo que o conflito faz parte do processo ensino-aprendizagem, pois é constitutivo das relações. A qualidade da relação é revelada pela forma como os conflitos são resolvidos. No entanto, deve-se ressaltar que na presente pesquisa, tais manifestações não foram observadas, pois os dados coletados restringiram-se apenas às situações específicas de relacionamento e descrição da manifestação de fatores da afetividade na turma e na escola.

Segundo os teóricos ligados à área educacional, cognição e emoção não se encontram dissociados do ser humano, pelo contrário, se inter-relacionam, se misturam e exercem influência ao longo de toda história do desenvolvimento do indivíduo “... a afetividade depende para evoluir de conquistas realizadas no plano da inteligência e vice-versa” (Delors, 2004, p.90). Nesta visão, a escola deve se ocupar com a formação global do aluno, trabalhando além da habilidade cognitiva, a afetiva e social.

A relação que caracteriza o ensinar e o aprender transcorre a partir de vínculos entre as pessoas e inicia-se no âmbito familiar. A base desta relação vincular é afetiva, pois é através de uma forma de comunicação emocional que o bebê mobiliza o adulto, garantindo assim os cuidados que necessita. Portanto, é o vínculo afetivo estabelecido entre o adulto e a criança que sustenta a etapa inicial do processo de aprendizagem. Seu status é fundamental nos primeiros meses de vida, determinando a sobrevivência (Wallon, 1978). Da mesma forma, é a partir da relação com o outro, através do vínculo afetivo que, nos anos iniciais, a criança vai tendo acesso ao mundo simbólico e, assim, conquistando avanços significativos no âmbito cognitivo. Nesse sentido, para a criança, torna-se importante e fundamental o papel do

vínculo afetivo, que inicialmente apresenta-se na relação pai-mãe⁵ e, muitas vezes irmão(s) e professores. No decorrer do desenvolvimento, os vínculos afetivos vão ampliando e a figura do professor surge com grande importância na relação de ensino e aprendizagem, na época escolar.

Os dados analisados revelaram professores atuantes, observadores, perspicazes intérpretes das intenções, desejos e dizeres dos seus alunos. Em suas palavras mostraram-se preocupados em identificar os entraves que surgem entre eles e os alunos, e os alunos entre si.

Em muitos momentos, nos comentários dos alunos, destacaram-se o desejo e o prazer em realizar as atividades. As formas de atuação dos professores, assim com suas percepções, foram os indicadores deste desejo e prazer manifestos por eles.

Outro ponto observado nos dados foi a importância das diversas formas de interação entre os professores e os alunos, para a construção da autoestima e da autoconfiança, influenciando diretamente no processo de aprendizagem. Frequentemente foram detectados, subjetivamente, nas interações, sentimentos de acolhimento, simpatia, respeito e apreciação. Da mesma forma, evidenciaram-se sentimentos de compreensão, aceitação e valorização do outro. Nesse sentido, pode-se concluir que as experiências vividas em sala de aula e o professor estar a par da história de vida do aluno, não só marcam positivamente o objeto de conhecimento, como também favorecem a autonomia e fortalecem a confiança dos alunos em suas capacidades e decisões.

Com esta pesquisa ultima-se que é incontestável que o afeto desempenha um papel essencial no funcionamento da inteligência. Sem afeto não haveria interesse, nem necessidade, nem motivação; e conseqüentemente, perguntas ou problemas nunca seriam colocados e não

⁵ Refere-se aqui aos pais não necessariamente biológicos, mas aos adultos responsáveis pelos cuidados e educação da criança.

haveriam revelações da inteligência. A afetividade é uma condição necessária às manifestações da criatividade e da inteligência, mas, não é suficiente.

A afetividade, assim como a inteligência, não aparece pronta nem permanece imutável. Ambas evoluem ao longo do desenvolvimento do ser humano. São construídas e se modificam no tempo e no espaço.

Portanto, é importante que os docentes trabalhem com mais afetividade, pois ela se faz necessária na vida presente e futura de um ser humano possivelmente mais equilibrado e feliz.

Para concluir, sugere-se que outros pesquisadores ampliem os estudos trazendo novas perspectivas no sentido de melhor conhecer importância da afetividade como parte do processo de ensino-aprendizagem, principalmente nas séries iniciais, em prol da melhoria do processo escolar dos educandos. Espera-se que esta pesquisa auxilie todos os professores que buscam alcançar afetivamente seus alunos, assim como os integrantes da equipe do presente trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Celso. **Vygotsky, quem diria?! Em minha sala de aula.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

ARAÚJO, V. A. A. de. (2000). **Cognição, afetividade e moralidade.** Educação e Pesquisa. v.26, n.2, pp. 137-153.

BRASIL (1997). **Parâmetros Curriculares Nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF.

_____ (1999). **Referenciais para Formação de Professores.** Brasília, MEC. Secretaria de Educação Fundamental.

_____ (2000). **Proposta de diretrizes para a formação da Educação Básica, em cursos de nível superior.** Brasília, MEC/Sesu.

CARVALHO, Alysson; SALLES, Fátima; GUIMARÃES, Marília. **Desenvolvimento e aprendizagem.** Belo Horizonte: UFMG, 2002.

CHALITA, Gabriel. **Educação: A solução está no afeto.** São Paulo: Editora Gente, 2001.

CODO, Wanderley (coord.). **Educação: carinho e trabalho.** Petrópolis, RJ: Vozes; Brasília, 1999.

DANTAS, H. **Afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon,** em La Taille, Y., Dantas, H., Oliveira, M. K. Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus Editorial Ltda, 1992.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e informação qualitativa: Aportes metodológicos**. 1ª.ed. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

DICIONÁRIO AURÉLIO. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. Editora Nova Fronteira. 1 cd-rom. 1994.

ENGELMANN, A. **Os estados subjetivos: uma tentativa de classificação de seus relatos verbais**. São Paulo: Ática, 1978.

FERNANDÉZ, A. **A inteligência aprisionada**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis, R. J.: Vozes, 1995.

KLEIN, L. R. **Alfabetização: quem tem medo de ensinar**. São Paulo: Cortez, 1996.

MAHONEY, A. A., ALMEIDA, L. R. (Orgs) (2000). **Henri Wallon: Psicologia da Educação**. São Paulo, Loyola.

MORAIS, Regis. Entre a jaula de aula e o picadeiro de aula. In: Moraes, Regis. **Sala de aula: que espaço é esse?** 3. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1988.

MORENO, M. et al. **Falemos de Sentimentos: a afetividade como um tema transversal na escola**. São Paulo: Moderna, 1999.

NADEL – BRULFERT, J. (1986). **Proposições para uma leitura de Wallon: em que aspectos sua obra permanece atual e original?** In: Richele, M. et alii. *Traité de Psychologie Experimentale* Paris, PUF.

NAJMANOVICH, Denise. **O sujeito encarnado: questões para pesquisa no/do cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

OLIVEIRA, M. K. **O problema da afetividade em Vygotsky.** In: De La Taille, Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

PEDRON, Ademar João. **Metodologia científica: Auxiliar do estudo, da leitura e da pesquisa.** 3. ed. Brasília: Edição do autor, 2001.

PERREAUDEAU, Michel. **Piaget hoje: respostas a uma controvérsia.** Tradução Luísa Baptista. Lisboa: Instituto Piaget, 1996. Título original: Piaget aujourd'hui. Coleção Horizontes Pedagógicos.

PINO, A. **Afetividade e vida de relação.** Campinas, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

_____ **O biólogo e o cultural nos processos cognitivos, em Linguagem, cultura e cognição: reflexão para o ensino de ciências.** Anais do encontro sobre Teoria e Pesquisa em ensino de ciências. Campinas: gráfica da Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1997. p. 5-24.

REGO, Teresa Cristina. **Ensino e Constituição do Sujeito.** Viver mente & cérebro, São Paulo, 2005. Coleção Memória da Pedagogia, n.2. p. 61.

ROSSINI, Maria Augusta Sanches. **Pedagogia Afetiva.** 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

SALTINI, C. J. P. (1999). **Afetividade e inteligência.** 3ª ed. Rio de Janeiro.

SOUZA, M. P. R. (1997). **Repensando o lugar dos afetos na sala de aula. Os desafios enfrentados no cotidiano escolar.** São Paulo, FDE.

TASSONI, E. C. M. (2000). **A afetividade e produção escrita – a mediação do professor em sala de aula.** Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de Campinas.

VYGOTSKY, Lev Semenovicth. **A formação social da mente**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

WALLON, H. (1941). **A evolução psicológica da criança**. Lisboa, Edições 70.

_____ **As origens do caráter na criança**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1971.

_____ **Do acto ao pensamento**. Lisboa: Moraes Editores, 1978.

APÊNDICES

APÊNDICE A: ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DA ESCOLA

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

1. A escola localiza-se na zona _____
2. Tem cerca de _____ professores.

Para cada item enumere como:

- 1 – pouco
- 2 – razoável
- 3 – muito

3. Características dos professores:

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Participativos | <input type="checkbox"/> Intolerantes |
| <input type="checkbox"/> Amigos | <input type="checkbox"/> Formação superior |
| <input type="checkbox"/> Compreensivos | <input type="checkbox"/> Emotivos |
| <input type="checkbox"/> Solidários | <input type="checkbox"/> Especializados na área de atuação |
| <input type="checkbox"/> Reivindicativos | <input type="checkbox"/> _____ |

4. Características dos alunos:

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Participativos | <input type="checkbox"/> Moram com pai e mãe |
| <input type="checkbox"/> Carentes | <input type="checkbox"/> Residem nas proximidades |
| <input type="checkbox"/> Assíduos | <input type="checkbox"/> Solidários |
| <input type="checkbox"/> Amigos | <input type="checkbox"/> Reivindicativos |
| <input type="checkbox"/> Emotivos | <input type="checkbox"/> _____ |

5. Características da comunidade escolar:

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Participativa | <input type="checkbox"/> Carente |
| <input type="checkbox"/> Intolerante | <input type="checkbox"/> Reivindicativa |
| <input type="checkbox"/> Solidária | <input type="checkbox"/> _____ |

APÊNDICE B: QUESTIONÁRIO DO PROFESSOR

Caro(a) educador(a):

Para que o nosso trabalho monográfico de final de curso de Pedagogia no UniCEUB, do Projeto Professor Nota 10, seja realizado, gostaríamos que participasse da pesquisa aqui apresentada. Solicitamos sua contribuição para responder a este questionário, considerando que sua escola integra o universo dessa pesquisa. Você não precisa se identificar, utilizaremos apenas os dados coletados como base para relato dos resultados obtidos. Obrigado pela participação.

1. A escola que você trabalha localiza-se na:

_____ zona urbana

_____ zona rural

2. Cite algumas características sócio econômicas e culturais da comunidade escolar com a qual você trabalha:

3. Como educador(a), como você define afetividade?

4. Caracterize sua turma de alunos quanto ao aspecto emocional:

5. Em sua opinião, que fatores representam a ausência de afeto entre aluno e professor?

6. De acordo com suas observações cotidianas, de que forma a afetividade (ou a ausência dela) pode interferir no processo ensino-aprendizagem de seus alunos?

PRESENÇA _____

AUSÊNCIA _____

7. Como você avalia o relacionamento entre você e seus alunos?

8. O que você sugere como auxílio na abordagem afetiva do docente para com os educandos?

APÊNDICE C: PERFIL DAS TURMAS OBSERVADAS

APÊNDICE D: QUESTIONÁRIO DO ALUNO

Prezado(a) aluno(a):

As pessoas são diferentes. Cada um tem seu jeito de ser. Portanto, queremos conhecer um pouco de você.

1. Qual é a sua idade?

2. Qual a série que você está fazendo?

3. O que você mais gosta?

4. Qual foi o dia mais feliz da sua vida?

5. Você gosta da sua escola? Por quê?

6. Você lembra do primeiro dia de aula? O que mais lhe marcou neste dia?

7. Quem é o seu/sua melhor amigo(a)?

8. Marque com X o que você já sentiu na sua vida escolar.

- O (a) professor(a) já me maltratou por eu ser pobre.
- Já fui humilhado(a) por ter tirado nota baixa.
- O (a) professor(a) já me castigou por ser desobediente.
- Já fui punido(a) pelo professor(a) por não fazer as atividades.
- Só tiro notas baixas por isso o(a) professor(a) não gosta de mim.
- O (a) professor(a) se dá muito bem com todos os alunos.
- Meu/minha professor(a) é muito legal, porque atende a todos da mesma forma.
- O (a) diretor(a) da escola relaciona-se bem com os alunos, menos comigo.
- Quando eu estou triste tiro notas baixas nas provas.
- Tenho um bom relacionamento com os meus colegas de sala.
- Não consigo estudar quando me humilham.
- Os meus colegas me discriminam por ser muito estudioso e isso me deixa triste.
- Já me senti humilhado(a) ao ser chamado(a) atenção na frente dos colegas.
- Já fui excluído por ser negro(a).
- Fico feliz quando recebo elogios por minhas notas na escola.

9. O(a) seu/sua professor(a) considera você:

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Bonito(a) | <input type="checkbox"/> Esperto(a) |
| <input type="checkbox"/> Feio(a) | <input type="checkbox"/> Lento(a) |
| <input type="checkbox"/> Organizado(a) | <input type="checkbox"/> Inteligente |
| <input type="checkbox"/> Desorganizado (a) | <input type="checkbox"/> Pouco inteligente |

10. Na minha sala de aula sou considerado (a) pelos meus colegas:

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> O(a) mais estudioso (a) | <input type="checkbox"/> O(a) mais inteligente da sala |
| <input type="checkbox"/> O(a) menos estudioso (a) | <input type="checkbox"/> O(a) menos inteligente da sala |
| <input type="checkbox"/> Legal | <input type="checkbox"/> Organizado(a) |

() Preguiçoso(a)

() Desorganizado(a)

11. Cite três coisas que mais lhe agrada em sua escola.

12. Cite três exemplos do que mais lhe chateia na escola.

13. Dê três sugestões para que você se sinta melhor na sua escola.

14. Cite três coisas que você não gosta de fazer na sua escola.

15. Cite algo que lhe deixa chateado(a) que o(a) seu/sua professor(a) faz.

16. Escreva como você gostaria que seu/sua professor (a) fosse.
