



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – UFC  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO- FAGED  
CENTRO DE TREINAMENTO E DESENVOLVIMENTO- CETREDE  
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA DO ENSINO SUPERIOR  
ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA DO ENSINO SUPERIOR – TURMA 1

ELAYNE LINS CRISÓSTOMO

AFETIVIDADE E SUAS IMPLICAÇÕES NO PROCESSO DE ENSINO-  
APRENDIZAGEM

FORTALEZA – CEARÁ

2010  
ELAYNE LINS CRISÓSTOMO

AFETIVIDADE E SUAS IMPLICAÇÕES NO PROCESSO DE ENSINO-  
APRENDIZAGEM

Monografia apresentada à Coordenação do curso de Especialização em Docência do Ensino Superior, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista.

Esta monografia foi submetida à Coordenação do Curso de Especialização em Docência do Ensino Superior, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Especialista em Docência do Ensino Superior, outorgado pela Universidade Federal do Ceará – UFC e encontra-se à disposição dos interessados na Biblioteca da referida Universidade.

A citação de qualquer trecho desta monografia é permitida, desde que feita de acordo com as normas de ética científica.

---

Elayne Lins Crisóstomo

Data da aprovação: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_.

---

Profa, Orientadora Glauca Maria de Menezes Ferreira L. D.

## **DEDICATÓRIA**

*Dedico esta pesquisa, aos Professores do Curso de Especialização em Docência do Ensino Superior da UFC, e em especial aos meus familiares.*

## **AGRADECIMENTO**

*Agradeço de coração aos meus pais por haver proporcionado todas as oportunidades de estudo, como também aos colegas pela convivência e troca de experiência durante todo o trajeto do curso. Agradeço aos mestres pelos ensinamentos e vivência repassados, assim como pela orientação da feitura dessa monografia.*

## RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar a importância da afetividade no processo de ensino-aprendizagem. Apresenta as teorias de aprendizagem de Piaget, Vygotsky e Wallon, correlacionando-as com o desenvolvimento da afetividade e sua influência na aprendizagem. Contudo, os conceitos de aprendizagem modernos não fazem a dicotomia entre cérebro (cognição) e corpo (organismo) e inserem a motivação e o desejo como instrumentos de apropriação da inteligência. As variadas abordagens atribuem à afetividade cogente valor para o desenvolvimento psíquico do ser humano. Os vínculos emocionais que se formam desde o nascimento influenciam na construção da personalidade, do autoconceito e da auto-estima do sujeito, propiciando-lhe ferramentas necessárias à aquisição da aprendizagem e sua conservação. O trabalho também aborda a inteligência emocional. A metodologia de pesquisa utilizada para o desenvolvimento do trabalho foi a bibliográfica, através de reflexões por parte de professores, psicólogos e demais especialistas na área da educação, que discutem a afetividade. Os principais autores que fundamentaram essa pesquisa foram: Wallon, Vygotsky, Piaget, Goleman e Chabot. Percebe-se com a realização do trabalho que é necessário que os educadores estejam conscientes da importância da criança para o futuro da sociedade, e de que por meio da afetividade ela percebe as próprias aptidões de ir além, vencer desafios, fortalecer sua auto-estima, ter base emocional de relacionamentos intrapessoais e interpessoais, testarem confiabilidade das normas e valores, e que por isso, pais e educadores devem buscar ensinar-lhes com afeto.

**Palavras-chave:** Aprendizagem. Afetividade. Auto-conceito. Auto-estima. Pedagogia emocional.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	08
1. AFETIVIDADE.....	10
1.1 Conceito de afetividade.....	13
1.1.1 Wallon e a teoria das emoções.....	15
1.1.2 A afetividade segundo Vygotsky.....	17
1.1.3 A afetividade segundo Piaget.....	18
1.2 A importância da afetividade na Educação.....	20
2 FORMAÇÃO DO AUTOCONCEITO.....	25
2.1 Definição de autoconceito.....	26
2.2 O desenvolvimento do self e autoconceito para a criança.....	29
2.3 Implicações educacionais do autoconceito.....	32
2.4 A auto-estima.....	33
3 PEDAGOGIA EMOCIONAL.....	36
3.1 A emoção e o seu impacto sobre o aprendizado.....	36
3.2 Competência cognitiva e emocional.....	44
3.3 Inteligência Emocional.....	54
CONCLUSÃO.....	58
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	60

## INTRODUÇÃO

A afetividade é reconhecida como o conjunto de fenômenos demonstrados através de emoções ou sentimentos. Porém, a inteligência ou a capacidade cognitiva do ser humano está relacionada com a capacidade de aprendizagem da pessoa diante de um determinado objeto do conhecimento.

Os conceitos epistemológicos da aprendizagem são vários e decorrem desde a teoria piagetiana da inteligência à teoria psicanalítica de Freud, na qual a primeira procura dimensão biológica do processo de aprendizagem afirmando que toda informação adquirida é sempre em função de um marco ou esquema interno formando os tipos de conhecimento.

A realização de atividades através do uso de instrumentos simbólicos gera a linguagem ou comunicação e o aprendizado, onde a primeira constrói o pensamento, e o aprendizado organizado de forma adequada implica em desenvolvimento mental e coloca em movimento diversos processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impraticáveis. Assim, o pensamento é gerado pela motivação, isto é, por nossos desejos e necessidades, nossos interesses e emoções.

Pode-se dizer que existem duas espécies de condições de aprendizagem, que são as externas, aludindo o aspecto social, cultural em que a pessoa encontra-se inserida, e as internas, vinculadas ao corpo como mecanismo mediador da ação.

Assim, a afetividade cumpre uma função motivadora para o desenvolvimento da inteligência elucidando sua importância em relação as dificuldades de aprendizagem.

O trabalho tem como objetivo principal analisar a importância da afetividade no processo de ensino aprendizagem. A metodologia de pesquisa utilizada para o desenvolvimento do trabalho foi a bibliográfica.



O trabalho divide-se em cinco capítulos. O primeiro é a parte introdutória. O segundo aborda a afetividade com seu conceito e importância para a educação. O terceiro fala da formação do auto-conceito. O quarto relata a pedagogia emocional através de suas competências e da inteligência emocional. O quinto e último é a conclusão da pesquisa.

## 1. AFETIVIDADE

A afetividade, segundo os psicanalistas, consiste no conjunto de fenômenos psíquicos demonstrados sob a figura de emoções ou sentimentos e acompanhados da impressão de prazer ou dor, satisfação ou insatisfação, agrado ou desagradado, alegria ou tristeza. Afeto é o termo que a psicanálise buscou na terminologia psicológica alemã, revela qualquer estado afetivo, penoso ou desagradável, vago ou qualificado, quer se apresente sob a forma de uma descarga maciça, quer como tonalidade geral. Na visão de psicanalítica, toda pulsão se exprime nos dois registros, do afeto e da representação. O afeto é a expressão qualitativa da quantidade de energia pulsional e das suas variações (SALTINI, 1999).

No entanto, as origens da vida social e emocional e os fatores que interferem no estabelecimento de um laço afetivo seguro ou inseguro são avaliadas por Ortiz et al. (2004), onde o vínculo emocional mais importante na primeira infância, é o apego que a criança constitui com uma ou várias pessoas do sistema familiar.

Assim, os autores mencionam três componentes básicos, como: condutas de apego (de proximidade e interação privilegiada com essas pessoas); representação mental (as crianças constroem uma idéia de como são essas pessoas, o que podem esperar delas); e sentimentos (de bem-estar com sua presença ou ansiedade por sua ausência). O apego possui função adaptativa para a criança inserida em sua conjuntura, e sua finalidade é beneficiar a sobrevivência, procurando aproximar seus cuidadores e de proporcionar segurança emocional, transmitindo aceitação incondicional, proteção e bem-estar. A ausência ou perda das figuras de apego é percebida como ameaça, sinalizada como situação de risco, de desproteção e desamparo.

Contudo, a afetividade começa quando uma pessoa se chega à outra através do amor. Este é um sentimento exclusivo que tem na sua essência o medo da perda, pois quanto mais amor, maior será o medo da separação, da perda e da morte, o que acaba desencadeando outros sentimentos, tais como o ciúme, a raiva, o ódio, a inveja, a saudade, ou seja, a afetividade é a mistura de todos esses

sentimentos, e aprender a cuidar adequadamente de todas essas emoções é que vai proporcionar ao sujeito uma vida emocional equilibrada.

O fato é que os fenômenos afetivos não possuem conceitos e definições específicos, por isso, na literatura pode-se encontrar, casualmente, a utilização dos termos afeto, emoção e sentimento, aparentemente como sinônimos. Porém, na maioria das vezes, o significado da palavra emoção localiza-se inerente ao elemento biológico do comportamento humano, referindo-se a uma agitação, uma reação de ordem física. Já a afetividade é utilizada com uma significação mais ampla, referindo-se às vivências dos indivíduos e às formas de expressão mais complexas e essencialmente humanas (SISTO E MARTINELLI, 2006).

Na visão de Pino (1997, p. 130-131): “Cada sujeito é afetado pelos acontecimentos da vida ou, melhor, pelo sentido que tais acontecimentos têm para ele. Portanto, “os fenômenos afetivos representam a maneira como os acontecimentos repercutem na natureza sensível do ser humano, produzindo nele um elenco de reações matizadas que definem seu modo de ser no mundo. Dentre esses acontecimentos, as atitudes e as reações dos seus semelhantes a seu respeito são, sem sombra de dúvida, os mais importantes, imprimindo às relações humanas um tom de dramaticidade. Assim sendo, parece mais adequado entender o afetivo como uma qualidade das relações humanas e das experiências que elas evocam (...). São as relações sociais, com efeito, as que marcam a vida humana, conferindo ao conjunto da realidade que forma seu contexto (coisas, lugares, situações, etc.) um sentido afetivo.”

Os elementos afetivos são de caráter subjetivo, mas dependem da ação do ambiente sociocultural, pois estão relacionados com a boa interação entre as pessoas em relação as experiências vividas, assim, as referidas experiências passam a aferir aos objetos culturais um sentido afetivo.

O pesquisador francês, Wallon, destinou parte de sua vida ao estudo das emoções e da afetividade, e assim, identificou as primeiras manifestações afetivas do ser humano, suas características e a grande complexidade que sofrem no decorrer do desenvolvimento, assim como suas múltiplas relações com outras

atividades psíquicas. O estudioso assevera que a afetividade realiza uma função primordial na constituição e funcionamento da inteligência, determinando os interesses e necessidades individuais.

Wallon (1971, p. 262), atribui que: “As relações da criança com o mundo exterior são, desde o início, relações de sociabilidade, visto que, ao nascer, não tem meios de ação sobre as coisas circundantes, razão porque a satisfação das suas necessidades e desejos tem de ser realizada por intermédio das pessoas adultas que a rodeiam. Por isso, os primeiros sistemas de reação que se organizam sob a influência do ambiente, as emoções, tendem a realizar, por meio de manifestações consoantes e contagiosas, uma fusão de sensibilidade entre o indivíduo e o seu entourage.”

Segundo os fundamentos de Wallon, a emoção é um forte vínculo inicial entre os indivíduos, pois o mesmo entende que, ao nascer, as pessoas mantêm de imediato uma relação com o ambiente social, ou seja, com as pessoas ao seu redor. Contudo, as primeiras manifestações iniciais do bebê possuem um aspecto de entendimento entre ele e o outro, sendo, então, reconhecido como o meio de sobrevivência típico da espécie humana (WALLON, 1978).

Wallon, em sua obra *A Evolução Psicológica da Criança* (1968), distingue emoção de afetividade. Para este autor emoções são manifestações de estados subjetivos, mas com componentes orgânicos, como por exemplo: contrações musculares ou viscerais são sentidas e comunicadas através do choro. Já a afetividade, amplamente, envolve uma gama maior de manifestações, englobando sentimentos (origem psicológica) e emoções (origem biológica). A afetividade corresponde a um período mais tardio na evolução da criança, quando surgem os elementos simbólicos (DANTAS, 1992).

De acordo com o autor, é com o surgimento dos referidos elementos que acontece a mudança das emoções em sentimentos, pois, a possibilidade de representação alude na transferência para o plano mental, dando aos sentimentos durabilidade e moderação.

O processo de aprendizagem acontece em consequência de interações contínuas entre as pessoas, a partir de uma relação vincular, é, portanto, através do outro que o indivíduo adquire novas formas de pensar e agir e, dessa forma estabelece novos conhecimentos. Portanto, a qualidade das relações sociais influi na relação do indivíduo com os objetos, lugares e situações.

## **1.1 Conceito de afetividade**

O tema afetividade pode ser abordado sob por diferentes perspectivas, como a filosófica, a psicológica e a pedagógica. Neste trabalho, a afetividade é abordada na perspectiva da Psicologia e da Pedagogia.

No Dicionário Aurélio (1994), o verbete afetividade é o “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 desagradado, de alegria ou tristeza”.

Sobre afetividade Almeida, (1999, p. 107) afirma que: “... as relações afetivas são, em alguns grupos, predominantemente o motivo das suas agregações, fato que não ocorre com a escola, na qual a razão primeira de sua existência está na responsabilidade com o conhecimento. Entretanto, mesmo na escola, as relações afetivas se evidenciam, pois a transmissão do conhecimento implica, necessariamente, uma interação entre pessoas.”

Concordando com a citação de Almeida (1999) acredita-se que a afetividade aproxima o professor e o aluno no cotidiano escolar e extra-escolar contribuindo para uma relação harmoniosa ao invés de conflituosa.

Na literatura encontra-se, eventualmente, a utilização dos termos afeto, emoção e sentimento, aparentemente como sinônimos. Entretanto, na maioria das vezes, o termo emoção encontra-se relacionado ao componente biológico do comportamento humano, referindo-se a uma agitação, uma reação de ordem física.

Já a afetividade é utilizada com uma significação mais ampla, referindo-se às vivências dos indivíduos e às formas de expressão mais complexas e essencialmente humanas.

Wadsworth (1996) diz que segundo a teoria de Piaget, existem dois componentes no desenvolvimento intelectual de uma pessoa: o cognitivo e o afetivo. O autor acrescenta que o afeto possui as dimensões: *sentimentos subjetivos* (amor, raiva, depressão) e *os aspectos expressivos* (sorrisos, gritos, lágrimas). Concordo quando o referido autor destaca que o aspecto afetivo exerce influência sobre o ritmo do desenvolvimento intelectual do ser humano.

Ultimamente, o assunto afetividade está sendo bastante discutido, tanto nos meios educacionais quanto fora dele, por isso, no mundo escolar, existe um consenso entre educadores com base nas principais teorias do desenvolvimento sobre a importância da qualidade das primeiras relações afetivas da criança. Ocorre que a afetividade encontra-se diretamente ligada no desenvolvimento emocional e afetivo, na socialização, nas interações humanas e, sobretudo, na aprendizagem.

À luz dos conhecimentos de Piaget (*apud* OLIVEIRA, 1992), é nas experiências que a criança realiza com outras pessoas que ela supera a fase do egocentrismo, constrói a noção do eu e do outro como referência. Desta forma, a afetividade é considerada a energia que move as ações humanas, ou seja, sem afetividade não há interesse nem motivação.

Para Vygotsky (1998), a pessoa se faz através das suas relações e trocas com o outro, pois a boa experiência interpessoal e de relacionamento determinam o seu desenvolvimento, inclusive afetivo, enquanto Wallon (*apud* LA TAILLE, 1992, p. 90) sustenta que, “no começo da vida, afetividade e inteligência estão sincreticamente misturadas, com predomínio da primeira”.

A relação entre a afetividade e a aprendizagem no âmbito da relação professor–aluno para a construção do conhecimento, para o desenvolvimento da inteligência emocional e para o processo de avaliação da aprendizagem torna-se relevante devido a afetividade ser um composto fundamental das relações interpessoais que também direcionam a vida na escola.

Segundo Costa e Souza (2006), o afeto faz referência a todo tipo de sentimento ou emoção relacionada a idéias. Desta maneira, nas escolas, os alunos conhecem vários afetos, desde o prazer em conseguir realizar uma atividade à raiva de discutir com os colegas.

Psicologicamente falando, e em conformidade com Vygotsky (2003), os afetos se classificam em positivos e negativos. Os afetos positivos estão relacionados a emoções positivas de alta energia, como o entusiasmo e a excitação, e de baixa energia, como a calma e a tranquilidade. Todavia, os afetos negativos encontram-se relacionados às emoções negativas, como a ansiedade, a raiva, a culpa e a tristeza. Embora a psicologia tradicional trate cognição e afetividade de modo separado, as emoções e os sentimentos dos alunos não se dissociam no processo ensino-aprendizagem, já que podem favorecer ou não o desenvolvimento cognitivo.

Em meio a tantos outros fatores, para ocorrer o desenvolvimento afetivo deve-se ter bons estímulos do ambiente para que satisfaçam as necessidades básicas de afeto, apego, desapego, segurança, disciplina e comunicação, pois é nessas situações que a criança estabelece vínculos com outras pessoas.

### **1.1.1 Wallon e a teoria das emoções**

Wallon (1989) confere muita importância à emoção e à afetividade, formando conceitos a partir do ato motor, da afetividade e da inteligência. Para as emoções se desenvolverem e manifestarem-se é preciso ocorrer interações. No entanto, Wallon (apud GALVÃO, 2003, p. 61) explica que emoção e afetividade são dois conceitos diferentes. Segundo ele: “As emoções, assim como os sentimentos e os desejos, são manifestações da vida afetiva. Na linguagem comum costuma-se substituir emoção por afetividade, tratando os termos como sinônimos. Todavia, não o são. A afetividade é um conceito mais abrangente no qual se inserem várias manifestações.”

A afetividade é originada, na ótica de Wallon (*apud* GALVÃO, 2003), através do movimento, que por sua vez, é a base do pensamento. Assim, Galvão (2003, p. 74), afirma: “Pela capacidade de modelar o próprio corpo, a emoção permite a organização de um primeiro modo de consciência dos estados mentais e de uma primeira percepção das realidades externas”.

Através da obra de Galvão (2003), Wallon, em referencia aos adultos, dá relevância à subjetividade nas situações de afetividade vividas por quem conhece uma determinada emoção. Portanto, uma vez que a vida emocional se depara, na visão teórica de Wallon, como um aspecto condicional para a existência de relações interpessoais, para este teórico, as emoções também fazem parte da atividade representativa e, assim, da vida intelectual. Wallon não separa o aspecto cognitivo do afetivo. Sendo assim, pode-se interpretar que o ato motor é a base do pensamento e a emoção também é fonte de conhecimento.

Segundo Galvão (2003, p. 76):”Paralelamente ao impacto que as conquistas feitas no plano cognitivo têm sobre a vida afetiva, a dinâmica emocional terá sempre um impacto sobre a vida intelectual. [...] É graças à coesão social provocada pela emoção que a criança tem acesso à linguagem, instrumento fundamental da atividade intelectual. “

O lado cognitivo da emoção não extingue as manifestações corporais, visto que, no plano da inteligência, o pensamento se faz acompanhar por gestos em que se exerce mais a expressão do indivíduo. Um conceito de sua teoria que tem implicação na prática pedagógica é que a emoção estabelece uma relação imediata dos indivíduos entre si, independente de toda relação intelectual (WALLON, 1989).

O autor, ao evidenciar o aspecto unificador das emoções, no âmbito da prática pedagógica, acredita que fortalecer a afetividade na relação professor e aluno favorece a auto-estima, o diálogo e a socialização. Desta forma, pode-se considerar que a afetividade é importante no processo de avaliação afastando o risco de eventuais antipatias entre professor e aluno. Devido a emoção e a inteligência serem indissociáveis e potencializadas pela socialização, Wallon,



prioriza a afetividade nas interações ocorridas no ambiente escolar contribui para dinamizar o trabalho educativo.

### **1.1.2 A afetividade segundo Vygotsky**

Na teoria e perspectiva de Vygotsky (2003), somente será possível entender completamente o pensamento humano quando se percebe a sua base afetiva. Muito próximo das conclusões da teoria de Wallon, acredita que pensamento e afeto são indissociáveis.

De acordo com Vygotsky (apud ARANTES, 2003, p. 18-19):“Quem separa o pensamento do afeto nega de antemão a possibilidade de estudar a influência inversa do pensamento no plano afetivo. [...] A vida emocional está conectada a outros processos psicológicos e ao desenvolvimento da consciência de um modo geral. “

O autor menciona que o homem, por intermédio da sua história e cultura, torna-se produto do desenvolvimento de processos físicos e mentais, cognitivos e afetivos, internos e externos. Quanto às emoções, conforme o homem aprimora o controle sobre si mesmo, mudanças qualitativas ocorrem no campo emocional.

Arantes (2003) interpreta a afetividade em conformidade com a teoria de Vygotsky, onde o ser humano, do mesmo modo que aprende a agir, a pensar e a falar, através de sua cultura e da interação com os outros, aprende a sentir. “O longo aprendizado sobre emoções e afetos se inicia nas primeiras horas de vida de uma criança e se prolonga por toda sua existência” (ARANTES, 2003, p. 23).

Pode-se afirmar que a afetividade é essencial tanto para a relação professor-aluno, como para o método pedagógico, pois um professor afetivo com seus alunos consegue manter uma relação segura evitando bloqueios afetivos e cognitivos, favorece o trabalho socializado e ajuda o aluno a superar erros e a aprender com eles. Ademais, na perspectiva sociointeracionista, a criança aprende com os

membros mais experientes de sua cultura. Assim sendo, se o professor for afetivo com seus alunos, a criança aprenderá a sê-lo.

### **1.1.3 A afetividade segundo Piaget**

O desenvolvimento afetivo está relacionado com desenvolvimento moral, onde a criança supera gradualmente a fase do egocentrismo, se apercebe da importância das interações com as outras pessoas e desenvolve a percepção do eu e do outro como referência. Ainda no estágio sensório-motor, o gesto infantil quando é correspondido por outro de uma pessoa adulta torna-se um instrumento contagiante e divergente para as crianças. A descentração afetiva ocorre quando a criança é capaz de distinguir objetos e pessoas fora dela mesma, com a superação do egocentrismo, momento em que desenvolve condições afetivas de amar as pessoas e manifestar estima pelos objetos (PIAGET *apud* SALTINI, 1999).

À luz da teoria de Piaget e Inhelder (1990), a formação da consciência e dos sentimentos morais nas crianças é consequência da relação afetiva da criança com os pais, o que chama à atenção para a qualidade das interações afetivas no ambiente familiar. No entanto, a criança mantém os primeiros contatos e experimenta as primeiras vivências afetivas e aprendizagens na família, e assim, vai lhe servindo de referência para orientar as relações com as outras pessoas.

Conforme Piaget e Inhelder (1990, p. 109):“A afetividade, a princípio centrada nos complexos familiares, amplia sua escala à proporção da multiplicação das relações sociais, e os sentimentos morais [...] evoluem no sentido de um respeito mútuo e de sua reciprocidade, cujos efeitos de descentração em nossa sociedade são mais profundos e duráveis.”

Contudo, Piaget (1975) assevera que é através das interações familiares que a criança forma seus primeiros juízos morais e de valor, tanto ao ser coagida e repreendida pelos pais, quanto ao receber estímulos positivos formadores dos primeiros afetos. O desenvolvimento cognitivo, afetivo e social ocorre de maneira interdependente, portanto, havendo algum desequilíbrio pode comprometer o

conjunto. Na primeira infância, quando a criança busca satisfação orgânica e psicológica por meio das relações com as pessoas e com o meio, está se socializando pela afetividade, também decisiva em cada etapa de desenvolvimento proposta por Piaget (*apud* LIMA, 1980).

A criança com desenvolvimento cognitivo na fase sensório-motora atravessa um período de transição do eu para o social, assim, na afetividade, a criança transpõe do estado de não-diferenciação entre o eu e os construtos físicos e humanos para um estágio de reconhecer que existem trocas entre ela (o eu diferenciado) e o outro. Jean Piaget (1975) afirma que nesse estágio de desenvolvimento há mais troca afetiva e contágios para a criança do que efetivamente diferenciação das pessoas e coisas, o que torna ainda mais importante as interações.

O progresso afetivo-social da criança envolve a mobilidade mental, o jogo simbólico e a linguagem, e ocorre no estágio pré-operatório, no qual favorece novas interações e afetos, valorização pessoal e independência em relação ao objeto afetivo designado pela criança. Com esse progresso evolutivo a premissa é pré-cooperativa devido o egocentrismo, no estágio das operações concretas, a criança passa a ter uma personalidade individualizada que constitui novas relações interindividuais que promovem novas trocas afetivas e cognitivas equilibradas.

Durante a adolescência surge o pensamento formal. Este já formado aumenta com as interações afetivas, a mudança social e a construção de novos valores. Este estágio é o último referente ao desenvolvimento.

As teorias de desenvolvimento afetivo de Piaget (1975), Wallon (1989) e Vygotsky (1998; 2003) possuem semelhanças em comum, onde ocorre o consenso quanto aos aspectos cognitivo-afetivos do desenvolvimento e da aprendizagem. À medida que a criança evolui seu desenvolvimento psíquico, as fontes dos estados emocionais se ampliam e vão ficando mais complexas: a afetividade vai adquirindo relativa independência dos fatores corporais. As alterações nas disposições afetivas são estimuladas por circunstâncias abstratas e idéias expressas por palavras através do recurso feito em relação a fala e a representação mental.

Percebe-se que a afetividade está plenamente relacionada às vivências de adultos e crianças, motivação de professores e alunos e é determinante para a prática educativa. Distinguir o desenvolvimento cognitivo e afetivo da criança permite que professor melhore suas intervenções ampliando-as com o diálogo. Para finalizar, o professor deve dar prioridade a afetividade em todos os relacionamentos, no espaço pedagógico e fora dele, para que, se relacionando com seus sentimentos e emoções, o professor possa dar um salto qualitativo no processo ensino-aprendizagem.

## **1.2 A importância da afetividade na educação**

O tema afetividade como um dos pré-requisitos na superação dos conflitos escolares e um favorável processo ensino-aprendizagem, tem ganho algum destaque. A verdade, muitas são as iniciativas de discutir a questão. Nesta perspectiva Miras (2004, p. 210) comenta que: “(...) observa-se um aumento progressivo de estudos teóricos e empíricos que voltam a ressignificar os processos educacionais como processos que envolvem as pessoas em todas as suas dimensões e capacidades, tanto no plano intrapessoal como no interpessoal”.

No âmbito escolar a afetividade pode influenciar direta ou indiretamente na relação professor e aluno no processo de ensino-aprendizagem. Assim, o estudo aqui apresentado irá enfatizar a afetividade, no aspecto cognitivo e emocional da educação.

Miras (2004) afirma que a pesquisa psicoeducacional tem tido o aumento de trabalhos centrados na análise da dimensão emocional e afetiva da aprendizagem. Pode-se observar na realidade em que vivemos o cotidiano pedagógico é constituído por momentos de cooperação e conflitos entre os atores que o compõem na sala de aula. A dinâmica desta, mais ou menos conflituosa, depende da forma de interagir dos sujeitos.

A relação professor-aluno depende da maneira como as pessoas se percebem. A percepção que temos do outro é influência de nossas experiências passadas, preconceitos e valores, que interferem de forma definitiva nas relações humanas, como também de nosso estado emocional do momento. Em outros termos, uma das vias de entendimento dos conflitos no interior da escola é a qualidade das relações interpessoais entre seus atores.

Miras (2004, p. 221) afirma que a interação educacional não é emocionalmente neutra, e que: "...esquecer esses aspectos supõe o risco de ignorar que, quando os estados afetivos e emocionais atingem certa intensidade na sala de aula, é mais que notável que os participantes se concentrem neles mais do que nos aspectos racionais e cognitivos da tarefa."

A escola, e conseqüentemente os indivíduos que a compõem, percebe seus atores como indivíduos apartados de sua experiência "extra-escolar", como se os contextos casa e escola, apesar de se constituírem duas realidades diferentes, não abarcassem os mesmos sujeitos, que necessitam destas e de outras realidades, distintas e complementares, para se constituírem como seres únicos. Os atores educacionais, professores, alunos, e outros, são vistos destituídos de características, como emoção e afeto, atribuindo-lhes apenas as características necessárias ao ambiente escolar, como, por exemplo, a cognição.

Ribeiro (2006) quando fala sobre afetividade cita Moll (1999, p. 480), que diz "a relação afetiva abre a relação com o saber". Assim, fica claro que afetividade interfere na relação de ensino-aprendizagem de maneira positiva. Para Codo e Gazzotti (1999, p.50), "é por meio do estabelecimento das relações afetivas que o processo de ensino-aprendizagem se realiza".

Dantas (1992) defende que a dimensão afetiva é indispensável à atividade de ensinar, uma vez que há o entendimento de que as relações de ensino e aprendizagem são, em grande medida, movidas pelo desejo e pela paixão, possibilitando identificar condições afetivas que favoreçam ou não a aprendizagem.

O estudo sobre a combinação harmoniosa das dimensões afetivas e cognitivas do pensamento não é algo novo. Piaget em seus trabalhos datados de 1954 (apud Lajonquiere, 1993, p. 128) mesmo não considerando a possibilidade da afetividade modificar as estruturas da inteligência, não nega a importância de se pensar a questão quando diz que: “Em um primeiro sentido, pode-se dizer que a afetividade intervém nas operações da inteligência; que ela estimula ou perturba; que ela é causa de acelerações ou de atrasos no desenvolvimento intelectual; mas que ela não será capaz de modificar as estruturas da inteligência como tal (...) Em um segundo sentido, pode-se dizer, ao contrário, que a afetividade intervém nas estruturas da inteligência; que ela é a fonte de conhecimentos e de operações cognitivas originais. Numerosos autores têm sustentado este ponto de vista (...)”

A potência das funções neurossensório-motoras e cerebrais responsáveis pela sensação, percepção e emoção são características da afetividade que se destacam no período escolar. Todavia, essas funções ainda não estão claras para a criança por ser uma fase de desenvolvimento, tornando essencial e necessária a intervenção do professor para auxiliar os alunos a discriminar entre o seu eu e sua experiência. A relação entre o professor e o aluno quando é boa define bem o processo ensino-aprendizagem do aluno.

As tarefas pedagógicas direcionadas para o desenvolvimento da afetividade no processo educacional apreciam os aspectos emocional, cognitivo e o comportamental. Estes se caracterizam como processos interdependentes que são inseridos na capacidade da criança quanto à identificação e expressão de sentimentos, ao adiamento de satisfações, ao controle de impulsos e à redução de tensões (COSTA e SOUZA, 2006).

Os autores mencionam que a criança necessita aprender a diferenciar sentimento e ação, ler e interpretar indícios sociais, bem como compreender a expectativa dos outros, usar as etapas para resolver problemas, criar expectativas realistas sobre si e entender normas de comportamento. A criança quando está na escola desenvolve outras formas de comunicação que não a oral, como os gestos e expressão facial, além de exercitar, a partir da interação com os outros, as emoções e suas influências negativas e positivas, manifestando suas idéias e pensamentos.

Costa e Souza (2006, p. 12) dizem que: “A afetividade no processo educativo é importante para que a criança manipule a realidade e estimule a função simbólica. Afetividade está ligada à auto-estima e às formas de relacionamento entre aluno e aluno e professor-aluno. Um professor que não seja afetivo com seus alunos fabricará uma distância perigosa, criará bloqueios com os alunos e deixará de estar criando um ambiente rico em afetividade.”

Quanto à motivação na aprendizagem é válido diferenciar as definições entre motivação e incentivo. A motivação possui caráter interno e subjetivo, mas para acontecer são precisos estímulos. A qualidade destes, em relação aos alunos, definirá se eles se sentirão motivados ou não. Assim, a afetividade pode ser compreendida como um estímulo porque “[...] a afetividade gera motivação. Se existe motivação, a criança realiza tarefas mais complexas” (SABBI, 1999, p.16).

O professor que trabalha o conhecimento dos alunos de forma afetiva através de aproximação desenvolve nas crianças o conhecimento real e possibilita-as a construir outros tipos de conhecimentos sozinhas, definindo, assim, a afetividade como um estímulo que gerará a motivação para aprender. Desta forma, percebe-se que a motivação para a aprendizagem depende dos métodos didáticos, da qualidade das intervenções do professor e também da forma como esquematiza e utiliza certos recursos em suas aulas.

A afetividade quanto as suas implicações no procedimento de avaliação, é considerada peça importante, aliado às técnicas empregadas para a avaliação mediadora, ou seja, é fundamental que o professor não se baseie apenas nas notas de provas, testes e exames para avaliar o aluno, segundo afirmação de Libâneo (1991, p.161) “[...] é preciso educar o olhar para a observação do aluno com a finalidade de conhecer um pouco mais dele além do que se permite intuir em sala de aula. Por exemplo, observar o comportamento no recreio, se brinca, se socializa com outras crianças, se é introspectivo, tímido ou agitado a maior parte do tempo. Esses traços de comportamento podem revelar aspectos importantes a serem considerados pelo professor.”

Segundo o referido autor, os aspectos afetivos e as experiências vividas pela criança se destacam entre outros aspectos, pois ajudam no entendimento de variáveis sócio-afetivas vinculadas à aprendizagem. Pode-se dizer que a avaliação está conexas a impressões e experiências negativas para a criança e que podem ser desmistificadas quando o professor utilizar a afetividade como solução na prática educativa. Os conhecimentos vividos em 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. Esses conhecimentos também são afetivos. Os indivíduos internalizam as experiências afetivas com relação a um objeto específico.



## 2. FORMAÇÃO DO AUTOCONCEITO

Na passagem do século XX para o século XXI houve significativas mudanças na educação, onde os professores viveram momentos complexos, pois a sociedade espera que a escola socialize e que os professores ajudem os alunos na sua caminhada para a maturidade (NOVAES, 1985).

Desta forma, o autoconceito pode ser caracterizado como uma estrutura cognitiva organizadora de conhecimentos vividos da pessoa que controla o procedimento informativo em relação a si próprio e desempenha uma função de auto-regulação. O autoconceito também pode ser definido como representações mentais das características pessoais utilizadas pelo indivíduo para a definição de si mesmo e regulação de sua conduta. As representações mentais mencionadas têm sido denominadas de esquemas cognitivos ou auto-esquemas (NOVAES, 1985).

Os esquemas têm a finalidade de adequar as percepções que os indivíduos possuem das situações, seus conhecimentos e os seus sentimentos sobre si mesmos e sobre os outros. Já os auto-esquemas sintetizam as experiências passadas do indivíduo e organizam as informações relativas a si mesmo. Os diversos auto-esquemas de uma pessoa não podem ser acionados concomitantemente; então, num específico momento, apenas um número limitado deles será processado. Os referidos auto-esquemas que são acessíveis num determinado momento constituem o autoconceito profissional.

O conceito que a pessoa tem de si própria é uma característica determinante e essencial do comportamento humano, na qual a pessoa pode se achar capaz ou incapaz perante alguma situação, e isso orientará suas ações e pensamentos a fim de confirmar a auto-imagem, pois o aglomerado de percepções que a pessoa tem de si mesma demonstra um dos fatores de maior influência na sua constituição psicológica. Então esta imagem é conhecida de autoconceito, e é formada por muitas crenças, atitudes, impressões e percepções a respeito de si mesma (SANCHEZ e ESCRIBANO, 1999).

## **2.1 Definição de autoconceito**

No que diz respeito à formação do autoconceito é definido segundo Barros (2007, p. 165) na perspectiva de Carl Rogers, como “a avaliação que o indivíduo faz de si mesmo segundo atitudes que ele formou através de suas experiências”.

O autoconceito pode ser conceituado também um conjunto de idéias sobre a própria pessoa (as características ou atributos utilizados para se descrever); é um constructo de caráter descritivo e está sujeito a uma série de fatores internos e externos (MOYSÉS, 2001).

Tal constructo pode agir como um “filtro”, influenciando de forma decisiva de que maneira uma pessoa percebe os acontecimentos, os objetos e as outras pessoas de seu meio. Ele afeta consideravelmente o comportamento e a vivência dos indivíduos (SÁNCHEZ e ESCRIBANO, 1999) e é formado pelas informações colhidas a respeito de si no cotidiano (MOYSÉS, 2001). Às informações sobre seu desempenho, fornecidas por fontes externas, se somam as avaliações que a própria pessoa faz de seus desempenhos, habilidades e características. O sentimento de valor que acompanha essa percepção constitui a auto-estima; ela é a resposta, no plano afetivo, de um processo originado no plano cognitivo (MOYSÉS, 2001).

O autoconceito pode ser definido como tudo o que pertence e é inerente ao indivíduo, ou seja, é tudo que a pessoa pode chamar seu, não só seu corpo e capacidades físicas, mas também seus pertences, seus amigos, parentes e seu trabalho. Assim, o self é tudo aquilo que pode “ser chamado de meu ou fazer parte de mim”, possuindo dualidade do que é EU (o que é o indivíduo) e MIM/MEU (o que pertence ao indivíduo) (JAMES, 1890).

O autor afirma que o “EU” é alusivo à consciência sobre o que se está refletindo, ou a consciência do que se percebe diante dos aspectos e processos físicos, enquanto que “MEU/MIM” possui caráter subjetivo, é mais um fenômeno psicológico e se refere às idéias que as pessoas têm sobre como elas são e o que elas gostariam de ser. A psicologia caracteriza este acontecimento como

pensamentos auto-referentes, também conhecidos como auto-imagem, identidade e autoconceito. Estas definições encontram-se inter-relacionadas fazendo referência às opiniões das pessoas sobre quem elas são ou quem elas gostariam de ser (BROWN, 1998).

Psicologicamente, o autoconceito é explorado por múltiplos enfoques, alguns ainda não estão bem esclarecidos, onde um determinado aspecto refere-se a confusão terminológica entre os termos autoconceito, auto-imagem e auto-estima (NOVAES, 1985). Assim, nota-se que o autoconceito surge como um estilo que o indivíduo possui de si próprio, decorrente da forma como se compreende já a auto-imagem se estabelece como um sinônimo de autoconceito, entretanto, possui uma ênfase no aspecto social e a auto-estima se menciona a uma atitude valorativa do indivíduo com relação a si mesmo (OLIVEIRA, 1994).

De acordo com a autora, o autoconceito é somente uma denominação que interfere no comportamento humano, e por sua vez, é dependente das relações sociais do indivíduo, modificando-se através das experiências do mesmo. Na idade de dois anos o autoconceito passa a aparecer na vida do ser humano, pois a criança passa a ter percepção do "eu".

Na infância as crianças desenvolvem um senso de quem são e de como se encaixam na sociedade. Ocorre que o sentido eu cresce para uma rede elaborada e relativamente estável de percepções e sentimentos na época em que a criança chega à metade do ensino fundamental (MUSSEN *et al*,1988).

Através do desenvolvimento, as crianças em suas fases de vida passam por mudanças constantes, sendo que até os sete anos, definem a si próprias em termos físicos e observacionais. Assim, quando alcançam a metade da infância as descrições do eu passam gradualmente para formas mais abstratas, ou seja, passam de características físicas para psicológicas (MUSSEN *et al*,1988).

Quanto a modificações do autoconceito, pode-se dizer que existem duas discussões teóricas, de um lado, autores afirmam que o autoconceito sofre alterações periódicas já que resulta de comparações sociais; e, de outro lado,

autores defendem sua estabilidade, alegando que o autoconceito atinge um grau de organização que lhe permite manter uma constância (OLIVEIRA, 2000).

A autora aceita tanto a estabilidade como a alteração do autoconceito. Este passa por alterações quando sofre influência das interações que o ser humano constitui desde a infância e que é desenvolvido a partir da comparação social, pois após a definição fica mais resistente à mudanças.

Contudo, as modificações acontecidas no autoconceito demonstram as demandas feitas pela sociedade e pelo processo de maturidade, como as da puberdade e parecem resultar também das mudanças cognitivas básicas descritas por Piaget. À luz dos conhecimentos de Bee e Mitchell (1984), existe a possibilidade de manter uma relação entre as transformações cognitivas com as transformações acontecidas no autoconceito, pois da mesma maneira que outros conceitos se tornam mais abstratos com o desenvolvimento, o conceito de si mesmo torna-se menos relacionado a características físicas exteriores e mais concentrado em qualidades subjetivas ou "interiores".

França e Montezuma (1994, p. 12), asseveram haver uma ligação muito forte entre o desenvolvimento intelectual e o autoconceito; afirmam que a "inteligência é responsável por estruturar e reestruturar um conhecimento de si mesmo, uma cognição, uma concepção, um conceito, isto é, um autoconceito".

As pessoas ao interagir com o meio passam a construir um julgamento sobre si mesmo, sua noção de "eu", o que pouco a pouco vai sendo construído de forma a repercutir em seu desenvolvimento emocional (GONZÁLEZ CABANACH e VALLE ARIAS, 1998).

O desenvolvimento do autoconceito ocorre de forma lenta e surge a partir das experiências pessoais e da reação dos outros ao seu comportamento inicial. Assim, a forma como os outros reagem ao seu comportamento, consentindo-o ou não, define o tipo de autoconceito que a criança desenvolverá (BARROS, 1987).

## 2.2 O desenvolvimento do *self* e autoconceito para a criança

Bee (1996) discute o desenvolvimento do *self* na criança citando os estudos de Lewis (1990; 1991) descrevendo o autoconceito desde o período da infância até a adolescência. Esta autora divide o *self* em duas etapas: subjetivo e objetivo. O *self* subjetivo é quando o bebê adquire o senso do “eu” no período de 9 a 12 meses. (BEE, 1996) Já o *self* objetivo ocorre a partir do segundo ano de vida da criança, caracterizando pelo entendimento da criança como um objeto no mundo chegando assim, a sua autoconsciência (BEE, 1996, p. 288-289).

A autoconsciência ocorre inicialmente quando o bebê está em frente ao espelho e ao olhar sua imagem ele se percebe e modifica seus comportamentos, demonstrando suas emoções. Já na idade pré-escolar aproximadamente dos 5 aos 7 anos, a autoconsciência se desenvolve por exemplo quando a criança responde a seguinte pergunta: quem sou eu? Assim ela conhece seu nome, se reconhece nas fotos, no espelho (dois anos) e pode descrever sobre si mesma e alguns papéis a serem desempenhados na sociedade em que ele está inserido (BEE, 1996, p. 289).

O autoconceito inicia-se de forma concreta onde as crianças possuem “ percepções de si mesmas estão ligadas a ambientes específicos, tarefas específicas” e “na idade pré-escolar também estão ligadas a características visíveis, como sua aparência, (...) onde mora” (BEE, 1996, p. 289).

No período da adolescência ocorre segundo Erikson a “crise de identidade” onde existe uma reavaliação do *self*, ou seja, ocorre uma preocupação com a identidade profissional ou ideológica (BEE, 1996, p. 309).

O *self* ou ego regula e controla o comportamento do indivíduo. Várias teorias sobre *self* tiveram como pressuposto a teoria de William James. O autor (apud FADIMAN E FRAGER, 1986, p. 164) define o *self* como: “No mais amplo sentido possível, ..., o *self* de um homem é a soma total de tudo o que ele pode chamar de seu, não apenas seu corpo e suas forças psíquicas, mas suas roupas e sua casa, sua esposa e filhos, seus ancestrais e amigos, sua reputação e seu trabalho, suas terras e seus cavalos, os iates e as contas bancárias. Todas essas coisas lhe dão as

mesmas emoções. Se elas crescem e prosperam, ele se sente triunfante; se elas minguam e desaparecem, ele se sente deprimido - não necessariamente no mesmo grau por cada coisa, mas na maioria das vezes da mesma forma para todas. “

O self pode ser dividido em três dimensões, como: material, que abrange aquilo que o ser humano pode ter como seu, inclusive pessoas; social, demonstra a forma como a pessoa é vista por outras; e espiritual, abrangendo o subjetivo, no qual consiste das disposições e capacidades psicológicas do indivíduo (HALL e LINDZEY, 1973).

Os autores destacaram dois aspectos fundamentais do self: o self como processo e o self como objeto. O primeiro, referindo-se ao self como “agente ativo”, ou como um conjunto de processos psicológicos que tem como função governar o comportamento e o seu ajustamento. O segundo, referindo-se às atitudes, sentimentos, percepções e à avaliação que o indivíduo tem de si mesmo como objeto.

Contudo, asseveram que o termo ego foi abordado por diversos autores para distinguir esses dois aspectos do self. Assim, um grande número de teóricos se referem ao termo “ego” como a um grupo de processos psicológicos e ao “self” a maneira como o indivíduo se avalia como objeto. Entretanto, como afirmam os autores, esta distinção não é universal e não é raro encontrar autores que usam os termos em sentidos contrários ao exposto acima.

O self e o ego, através de estudos, podem ser definidos como a maneira pela qual o indivíduo reage a si mesmo, possuindo quatro aspectos: 1 - como a pessoa percebe a si própria; 2 – o que ela pensa de si própria; 3 – como se avalia; 4 – como, através de várias ações, ela tenta se realçar e defender. Desta forma, o ego funciona como um grupo de processos como percepção, pensamento, lembrança, que são responsáveis pelo “desenvolvimento e execução de um plano de ação para satisfazer os impulsos inatos” (HALL e LINDZEY, 1973).

Na visão de Symonds (1951, *apud* HALL E LINDZEY,1973), existe uma influência mútua entre o self e o ego, pois se os processos do ego se relacionam

perfeitamente com as necessidades internas e a realidade exterior, a pessoa tende a pensar bem de si mesma. Todavia, quanto maior é a auto-estima, melhor será o funcionamento dos processos do ego, e geralmente o valor do ego deve ser primeiro demonstrado para que depois a pessoa possa adquirir auto-estima e autoconfiança.

Entretanto, Lundholm (1940, *apud* HALL; LINDZEY,1973) distingue o self em subjetivo e objetivo. O primeiro subjetivo compõe-se de símbolos em que o indivíduo percebe a si próprio, como exemplo, as palavras. Já o segundo é composto de símbolos onde outras pessoas descrevem o indivíduo. Desta forma, o self subjetivo é o que a própria pessoa pensa de si e o objetivo o que as outras pessoas pensam dela. Para o autor, o self subjetivo possui certa elasticidade, pois sofre influências de fatores como cooperação e conflito com os outros e do grau de esforço necessário para efetuar determinado trabalho.

Vale ressaltar que, quando as atitudes do ego são acionadas, passam a dinamizar, dirigir e controlar o comportamento. Pode-se dizer que o self é uma estrutura cognitiva que consiste das idéias de uma pessoa a respeito de vários aspectos de sua existência, onde pode ter concepções do seu corpo (self somático), dos órgãos dos sentidos e da musculatura (self receptor-motor) e do comportamento social (self social). Contudo, estes selfs constituem sub-estruturas da estrutura cognitiva total e são adquiridos pela experiência, consistindo-se, assim, em selfs empíricos.

No entanto, nota-se que o self aparece conforme o desenvolvimento, pois surge inicialmente o self do corpo e mais tarde o self social. Destarte, pode-se dizer que o comportamento não é produzido pelo self como o homem comum acredita. Ninguém é agente de seu próprio comportamento, ou seja, o self não dirige a conduta individual. São os estímulos próximos e distantes que atuam sobre o indivíduo levando-o a agir. Existe, ainda, no estudo do autoconceito, muita ênfase na abordagem teórica desenvolvida por Carl Rogers, que tem como um de seus pressupostos o fato de que as pessoas usam sua experiência para se definirem e serem capazes de modificar suas opiniões a respeito de si mesmas (FADIMAN e FRAGER, 1986)

### **2.3 Implicações educacionais do autoconceito**

Através das experiências vivenciadas durante a infância, adolescência e fase adulta, os alunos formam um autoconceito positivo ou negativo em relação ao processo ensino-aprendizagem. Conforme Barros (2007, p.166), a importância do autoconceito na sala de aula com crianças consiste: "... o menino que se vê um bom aluno não pode fazer um mau trabalho, pois assim entraria em conflito com seus valores dominantes. Da mesma forma, a criança que se tem como um ser moral e correto certamente tentará agir de acordo com seu autoconceito, pois do contrário sofreria sentimentos de desvalia e culpa."

Esse autoconceito influencia na perseverança da pessoa e na maneira de encarar novos desafios. Um autoconceito positivo favorece a autoconfiança e a saúde mental da pessoa, além de contribuir para que a mesma se desafie, contribuindo para seu desenvolvimento (MOYSÉS, 2001).

Cabe ressaltar que o autoconceito é baseado no relacionamento do indivíduo com o ambiente e guiado pela sua maturação cognitiva. Assim, através de sucessos, fracassos e comparação com os demais, cada pessoa forma e reformula conceitos específicos e gerais a respeito de suas próprias habilidades (MOYSÉS, 2001; SÁNCHEZ e ESCRIBANO, 1999).

Acontece que o autoconceito é visto como uma variável que influencia no rendimento educacional, na motivação em relação ao estudo e na conduta em sala de aula (ALENCAR, 1985).

O autor relata que a criança ao entrar na escola, conta com uma história de experiências anteriores que lhe permitiram desenvolver uma determinada visão sobre si mesma. Neste sentido, a incorporação à escola significa, para a criança, uma grande ampliação de sua esfera de relações. Na escola, conhecerá outras crianças com as quais deverá compartilhar uma parte considerável de sua vida e estabelecerá importantes relações com adultos que não pertencem nem à sua família, nem às suas relações mais próximas.



Todavia, a escola, além de ajudar na construção do autoconceito da criança, estabelece o desenvolvimento de um de seus aspectos especiais, o autoconceito acadêmico, que faz referência às características e capacidades que o aluno acredita possuir diante do trabalho acadêmico e do rendimento escolar. Desta forma, a criança recebe as avaliações de seus mestres educadores, colegas e pais sobre suas habilidades e sucessos acadêmicos e, com base nelas, constrói uma visão de si mesma como aluno (CUBERO e MORENO, 1995).

Os autores dizem que o autoconceito acadêmico está ligado ao bom desempenho acadêmico, por isso, o sucesso ou o insucesso escolar servem para acomodar um específico autoconceito acadêmico, que define, em grande parte, as próprias possibilidades que o aluno se concede, os riscos que enfrenta e os resultados que obtém.

Cubero e Moreno (1995) dizem que crianças que possuem bons resultados em relação aquelas que possuem dúvidas sobre suas próprias aptidões demonstram juízos positivos sobre suas capacidades diante das tarefas escolares. Assim, são os resultados, bons ou ruins, que irão colaborar para conformar seu autoconceito acadêmico.

À luz dos conhecimentos de Bee (1984), a estima do autoconceito acadêmico e as variáveis o influencia estão além do marco escolar. Quer dizer que de um ponto, o autoconceito acadêmico e a capacidade de perceber dos outros podem ser gerais em função de outras características, como suas desenvolvuras intelectuais, suas habilidades para resolver casos complexos, sua curiosidade e motivação, ou sua maturidade. E de outro ponto, diferentes contextos de desenvolvimento, como a família, terão uma grande importância no desenvolvimento do autoconceito acadêmico.

## **2.4 A auto-estima**

Miras (2004, p. 211) diz que auto-estima “refere-se à avaliação afetiva que fazemos de nosso autoconceito em seus diferentes componentes, ou seja, como a

pessoa se sente valorizada em relação às características que se auto-atribui.” A auto-estima envolve a percepção que a pessoa tem de seu próprio valor; é um construto de caráter valorativo.

As definições entre autoconceito, auto-imagem e auto-estima se confundem devido os mesmos estarem interligados. Então vale ressaltar a diferença entre os mesmos (SOUZA, 1996). O autoconceito refere-se ao conhecimento que o indivíduo tem de si, a opinião que cada um formula sobre si mesmo.

França e Montezuma (1994, p. 12) falam em: “Uma tomada de consciência sobre a minha eumesmice, começando por uma percepção ativa do meu íntimo, completando-se com um juízo do que eu sou, para adoção de uma postura diante do meu núcleo, no âmago de minha personalidade, onde está a minha identidade.”

Na constituição do autoconceito, surge uma avaliação de si mesmo, uma descrição positiva ou desvalorativa, motivo pelo qual o autoconceito implica em uma posição diante de si mesmo, que está de acordo com a dimensão que se empresta a sua auto-imagem. Esta é referida como o retrato ou perfil psicológico de si mesmo. É a história de vida presente na memória, formada através das experiências boas e ruins vividas por cada pessoa, fragmentos de vida, como afirmam os autores, que aos poucos são incorporados na composição de uma imagem que se reconhece como sendo a própria imagem, que vai desde o visual externo, a aparência física até aquela "eumesmice", parte do mais íntimo do ser, difícil de ser compartilhada com terceiros (FRANÇA e MONTEZUMA, 1994; OLIVEIRA, 2000).

A auto-estima é o carregamento energético de afeto, positivo ou negativo, que segue o conhecimento e a visão que a pessoa demonstra em relação a si mesmo. Porém, cada autoconceito expresso abrange um aspecto estrutural ou cognitivo e um aspecto energético ou afetivo, componente da auto-estima. A auto-estima constitui-se como correlato natural do autoconceito, ocorrendo ambos do juízo de valor que a pessoa faz de si mesma, podendo então emergir uma baixa auto-estima ou uma elevada auto-estima, influenciando diretamente a auto-imagem.

Durante a fase infantil, indivíduos possuem influência sobre a pessoa definem, na maioria das vezes, o gostar ou não gostar de si próprio, através das diversas introjeções feitas decorrente das ruins ou boas análises feitas por tais pessoas. Este procedimento ocorre sempre durante a vida e depende também das condições de vida ameaçadoras ou seguras que se apresentarem. França e Montezuma (1994, p. 14) concluem, de forma bem simples e clara, a interligação entre os conceitos expressos: "o que cada um pensa sobre si mesmo (seu autoconceito) resulta numa imagem (auto-imagem), a qual é estimada ou não (auto-estima)".

### **3. PEDAGOGIA EMOCIONAL**

Neste capítulo será abordada a importância do “sentir” para “aprender”, baseado nas teorias da inteligência emocional, de Daniel Goleman e a importância da pedagogia emocional, segundo Daniel Chabot e Michel Chabot (2005).

#### **3.1 A emoção e o seu impacto sobre o aprendizado**

A distinção entre razão e emoção surgiu por intermédio de filósofos e pensadores da época antiga. Porém, Platão (428-347 a.C.) enxergava como virtude a permuta de todas as paixões, valores individuais e prazeres pelo pensamento, este sendo um valor universal. Já Descartes (1596-1650), através de sua declaração "Penso, logo existo", também indicava a separação entre emoção e razão, determinando superioridade de valor à razão. Kant (1724-1804) relata da incoerência do encontro entre razão e felicidade, asseverando que se Deus tivesse criado o homem para ser feliz, não o teria dotado de razão, julgando as paixões como doenças da alma (MATURANA, 1999).

A psicologia começou a estudar os processos cognitivos e afetivos de forma apartada devido os pensamentos decorrentes da filosofia. O pioneiro a cogitar a separação entre cognição e afetividade foi Jean Piaget (1990), no qual, por intermédio de sua obra *Les relations entre l'intelligence et l'affectivité dans le développement de l'enfant*, Piaget garante que afetividade e cognição são desiguais em natureza, mas inseparáveis em todas as ações humanas.

Contudo, as estruturas mentais são ações e pensamentos que abrange o aspecto cognitivo. Já a estrutura energética está voltada para o aspecto afetivo. Para Piaget, a afetividade é operacional para a inteligência, pois ela é o manancial de energia pela qual cognição funciona.

As relações entre cognição e afeto também foi estudada por Vygotsky (2003), no qual afirmava que as emoções são inerentes ao funcionamento mental geral. O estudioso, por meio do estudo do desenvolvimento da linguagem (sistema simbólico

usado por todos os humanos), estudou as procedências do psiquismo humano através de uma abordagem unificadora entre cognição e afetividade.

Henri Wallon (1968) através da união entre emoção e razão passou a entender as emoções por meio de suas funções, fornecendo-lhes papel essencial na evolução da consciência de si. Para Wallon, a evolução da afetividade está sujeita aos desenvolvimentos feitos no nível da inteligência; a evolução intelectual depende das construções afetivas. Assim, cada fase é determinada pela emoção ou pela razão.

A publicação dos PCNs – Planos Curriculares Nacionais (1997) impulsionou as variáveis afetivas, indicando que a ansiedade poderia causar circunstâncias desagradáveis à aprendizagem, derivando, assim, em um bloqueio. Desta forma, os PCNs (1997, p. 98), ressaltam que: “Os aspectos emocionais e afetivos são tão importantes quanto os cognitivos, principalmente para os alunos prejudicados por fracassos escolares ou que não estejam interessados no que a escola pode oferecer. Não há afetividade nem aprendizagem quando o educando não está imbuído pelo espírito de aprender. “

O educador precisar ter atenção e contextualizar o ensino para prestar boa aprendizagem, porém, é através dos PCNs (1997, p. 93) que “encontra-se a declaração de que deve-se potencializar a disponibilidade do educando para a aprendizagem significativa, já que o educando precisa tomar para si à necessidade e a vontade de aprender”.

Segundo Maturana (1999, p. 15): “Vivemos uma cultura que desvaloriza as emoções, e não vemos o entrelaçamento cotidiano entre razão e emoção, que constitui o viver humano, e não nos damos conta de que todo sistema racional tem um fundamento emocional. Portanto, entendemos que existe uma relação entre afetividade e racionalidade dentro da sala de aula. “

Para Almeida (2004, p. 82) “a emoção só será compatível com os interesses e a segurança do indivíduo se souber se compor com o conhecimento e o raciocínio, trazendo o aluno para a aprendizagem significativa”.

Ribeiro e Jutras (2006, p. 43), asseveram que “a afetividade contribui para a criação de um clima de compreensão, de confiança, de respeito mútuo, de motivação e de amor que podem trazer benefícios para a aprendizagem escolar”. Desta forma, é indispensável ver a afetividade de cada aluno e de cada educador.

Arantes (2002, p. 172) menciona que: “Os sentimentos, as emoções e os valores devem ser encarados como objetos de conhecimento, posto que tomar consciência, expressar e controlar os próprios sentimentos talvez seja um dos aspectos mais difíceis na resolução de conflitos. Por outro lado, a educação da afetividade pode levar as pessoas a se conhecer e a compreender melhor suas próprias emoções e as das pessoas com quem interagem no dia-a-dia.”

Pérez-Gómez (2000, p. 95), diz que “o aluno aprenderá de forma relevante o que considere necessário para sobreviver com êxito na escola, o que venha exigido pelas peculiaridades da cultura escolar”.

Percebe-se que o educando aprende envolvido por vários sentimentos, de emoções e de sensações, que se determinam nos fatores motivadores para a aprendizagem.

De acordo com Pérez-Gómez (2000, p. 87):“Somente se pode transformar significativamente o conhecimento que a criança utiliza, ou o indivíduo adulto, quando ela mesma mobiliza seus esquemas para interpretar a realidade. Portanto, em sala de aula, no cotidiano escolar, o educador precisa realizar a comunicação entre o pensamento, os sentimentos e a ação realizada pelo educando. “

No entanto, a inclusão ou exclusão do educando dependerá do desenvolvimento do processo afetivo, da inter-relação entre educador e educandos e da cumplicidade constituída no favorecimento da autoconfiança e da auto-estima de ambos. A autoconfiança e a auto-estima são fortalecidas quando existem segurança e o autoconhecimento das resoluções que serão adotadas em sala de aula.

É muito importante a relação entre afetividade e a constituição do conhecimento, assim também a contextualização desse conhecimento na cultura do educando, modificando expressivamente o mesmo.

Assim, aprender a aprender é uma competência de intervenção ativa e de mediação entre as circunstâncias acontecidas externamente e as atitudes realizadas pelo educando. Porém, ensinar a pensar é fornecer o desenvolvimento de habilidades que causem o uso do conhecimento em busca da alteração da realidade. Instigar a criatividade leva ao movimento do pensamento, em uma busca dialógica com a descoberta, no exercício de procurar o saber, por meio da imaginação, intuição e emoção.

Chabot e Chabot (2005, p. 49), descrevem que “a emoção origina-se do verbo latino *emovere*, tendo como significado por em movimento”. Tal sentimento faz com que a pessoa movimente-se tanto interiormente quanto exteriormente.

Na educação escolar a preocupação mais evidente com o aluno é com o conhecimento intelectual e hoje, podemos acrescentar também a educação integral, com o equilíbrio emocional, o desenvolvimento de atitudes positivas diante de si mesmo e dos outros, aprender a colaborar, a viver em sociedade, em grupo, a gostar de si e dos demais.

No processo de ensino-aprendizagem existem alguns professores que valorizam mais o conteúdo oral e textual, separando razão e emoção. Muitas vezes, estes professores não possuem uma formação emocional, afetiva. Sendo assim, tende a enxergar mais os erros que os acertos (CHABOT e CHABOT, 2005).

Os alunos demonstrarão certeza do que comunicamos, e darão importância quando houver uma “*sintonia*” entre a comunicação verbal a falada e a não verbal, a comunicação gestual, a que passa pela inflexão sonora, pelo olhar, pelos gestos corporais de aproximação ou afastamento.

Pode-se observar que as pessoas que tiveram uma educação emocional mais rígida, menos afetiva, costumam ter dificuldades também em expressar suas reais

intenções, em comunicar-se com clareza. Costuma-se demonstrar o que sente de forma ambígua, utilizando recursos retóricos como a ironia, o duplo sentido, o que deixa confusos os ouvintes, sem conseguir decifrar o alcance total das intenções do comunicador. O professor que gerencia bem suas emoções confere às suas palavras e gestos de clareza, convergência, reforço e, geralmente, o faz de forma tranqüila, sem agredir o outro ou deixar sem entendimento seu objetivo de ensino. Assim, quando o aluno capta claramente a mensagem poderá concordar ou não com ela, mas encontra pistas seguras de interpretação e formas de aceitação mais fáceis.

O professor equilibrado, aberto, encanta. Antes de prestar atenção ao significado das palavras, prestamos atenção aos sinais profundos que nos envia, de que é uma pessoa de bem com a vida, confiante, aberta, positiva, flexível, que se coloca na nossa posição também, que tem capacidade de entender-nos e de discordar, sem aumentar desnecessariamente as barreiras.

A emoção na visão de Goleman (1995) é uma palavra cuja definição precisa vem sendo debatida há muito tempo por psicólogos e filósofos, mas não possuem ainda uma definição exata. Assim, o autor entende que emoção se refere a um sentimento e seus pensamentos distintos, a estados biológicos e psicológicos, e a uma série de tendências para agir.

Segundo Goleman (1995, p. 303), “Emoção é qualquer agitação ou perturbação da mente, sentimento, paixão; qualquer estado mental veemente ou excitado”.

Desta forma, a emoção consiste na reação interna e precisa do organismo a um acontecimento repentino seguida de um estado afetivo agradável ou desagradável.

Damásio (1999, p. 168) identifica: “As emoções em primárias ou universais, as secundárias e as emoções de fundo. As primárias estão relacionadas com a emoção de alegria, tristeza, medo, raiva, surpresa ou repugnância. Já as emoções secundárias ou sociais são o embaraço, ciúme, culpa ou orgulho. As emoções de



pano de fundo são bem-estar ou mal-estar, calma ou tensão. Os impulsos, as motivações, a dor ou prazer também classificam-se como emoção.”

Antigamente, as emoções eram consideradas reações desprezíveis, inadequadas e não dignas, e devido a isso não eram estudadas cientificamente, sendo consideradas civilizadas a pessoa que dominava suas emoções.

Nos dias atuais, as emoções estão sendo pesquisadas. Esta pesquisa vem ocorrendo a partir de 1990, onde Chabot e Chabot (2005) e os autores Salovey e Mayer (1990) começaram a pesquisar o conceito de inteligência emocional, na qual a mesma está relacionada as emoções. Assim, no ano de 1990 surgiu o conceito de inteligência emocional proporcionado por Peter Salovey e Jonh Mayer, mas o referido conceito somente ficou conhecido através de Daniel Goleman (1995) em sua obra intitulada *Emotional Intelligence: Why it Matters More than IQ*.

Goleman baseou-se na definição de Salovey e Mayer e depois foi referido por Chabot e Chabot (2005, p. 96) definindo: “A inteligência emocional como a capacidade de reconhecer nossos próprios sentimentos e os de outrem, de nos motivar e de bem administrar nossas emoções, seja internamente seja em nossas relações com outras pessoas. A emoção se refere a um sentimento e seus pensamentos distintos, a estados biológicos e psicológicos, e a uma série de tendências para agir. Existem inúmeras emoções juntamente com suas combinações, variações, mutações e matizes. Na verdade, não temos palavras suficientes para definir tamanha sutileza de emoções. “

De acordo com os autores, a aprendizagem é efetivada pela competência cognitiva e técnica. As primeiras são mais requeridas na escola, pois estão relacionadas ao saber e ao conhecimento. As segundas estão ligadas a capacidade e habilidades técnicas.

Além dessas duas competências, Chabot e Chabot (2005), também faz menção as competências relacionais, permitindo interagir com outras pessoas através da comunicação.

Chabot e Chabot (2005, p. 15) asseveram que “muito recentemente tomamos consciência da existência de um quarto campo de competências, as competências emocionais, que nos permitem sentir as coisas, experimentar emoções e, em consequência reagir a elas”.

Nos últimos anos, devido ensejos educacionais e sociais precisou-se atender os educandos com necessidades educativas especiais e também integrá-los de forma efetiva nas salas de aula. Foi através das dificuldades de aprendizagem que passou-se a ter atenção nos problemas emocionais, sociais e de conduta dos alunos (LOPEZ, 2004).

O quociente intelectual (QI) também é uma razão para estudar a dificuldade da aprendizagem a fim de entender o rendimento. Todavia, as pesquisas de Sternberg (1985) aludidos por López (2004), distinguem a existência de componentes sociais da inteligência e, ultimamente, Goleman (1995) fala de inteligência emocional para mencionar-se a um conjunto de inteligências emocionais e sociais precisas para aderir um bom rendimento, tanto nas relações sociais como profissionalmente.

Conforme Salovey e Mayer (1990) citado por López (2004, p. 113) “O termo “inteligência emocional” serve para tornar evidente que as emoções impregnam de tal maneira toda a atividade das pessoas, condicionando, o seu rendimento acadêmico profissional e social. Para esses autores, é fundamental conhecer as próprias emoções, controlá-las, motivar-se, identificar-se com os outros e ter habilidades sociais.”

Porém, o rendimento acadêmico e o rendimento nos diferentes aspectos da vida real só podem ser esclarecidos de um aspecto global considerando as capacidades inteligentes de caráter instrumental, o manejo das emoções dos afetos e das relações sociais.

O autor também menciona que para os alunos terem um bom desenvolvimento emocional e social e um bom rendimento na aprendizagem é essencial ter o bem estar social e emocional dos alunos incentivando-os sempre.

De acordo com Chabot e Chabot (2005) a comunicação é fundamental, pois cada emoção possui um disparador que a antecede e um comportamento subsequente.

Chabot e Chabot (2005, p. 152) ressalta: “A tríade disparador - emoção - comportamento é fundamental compreendê-la para entender as reações do indivíduo. Em alguns casos, o disparador está vinculado a uma dada situação. Podemos citar o exemplo da reação de um aluno que não compreende a explicação do professor e reage manifestando raiva. Percebemos essa relação entre o disparador e a emoção. Existe nesse exemplo uma reação emocional de primeiro grau, mas se evoluir para uma frustração diante da não compreensão, pode afetar o aluno em outros níveis, podendo ficar decepcionado por não entender, ficar com medo das conseqüências de sua incompreensão ou se sentir desvalorizado pela dificuldade demonstrada e desvalorizado em relação aos colegas. Essa descarga emocional trará conseqüências importantes para o aluno e para a relação que ele estabelece com o ato de aprender.”

A maioria das pessoas possui dificuldades em expressar suas emoções. Assim, a aprendizagem caracteriza-se por um processo de emoções que se for inibido causa dificuldades. A aprendizagem é garantida através da interrelação entre o corpo, a condição cognitiva de aprendizagem e a dinâmica do comportamento, pois o corpo como infra-estrutura neurofisiológica é cumpridor da função de mediar a ação, o plano cognitivo são as estruturas de reorganização dos estímulos e do conhecimento, e a dinâmica do comportamento é caracterizada como o plano que faz o processamento da realidade e a ação sobre o meio (LOUREIRO, 2000).

Os fatores que determinam a aprendizagem são os individuais que estão relacionados aos aspectos cognitivos, afetivos e biológicos. Já a família e a escola são apresentadas como os fatores externos e recurso do educando no seu método de desenvolvimento e aprendizagem. Contudo, as perspectivas desenvolvidas pelo educando, sua família e a escola em relação à escolarização definem as especificidades e diferenças na busca de realização e competência.

Adquirir informação no processo de aprendizagem depende tanto do conjunto de habilidades dos conhecimentos prévios do indivíduo quanto da sua capacidade de controle sobre os seus processos cognitivos.

Pode-se dizer que a matéria dos processos cognitivos tem evoluído por meio da neurociência, no qual antes era abordado especialmente pela filosofia e pela psicologia. A relação entre emoção e razão tem demonstrado relevância, pois atualmente as emoções exercem função essencial na cognição, mesmo não sendo atos racionais desencadeiam o processo cognitivo através dos sentimentos.

### **3.2 Competência cognitiva e emocional**

Na sociedade atual as pessoas usam da sua inteligência para solucionar as questões referentes a interação com o meio, onde utilizam recursos cognitivos tanto para viver em locais de aprendizagem cada vez mais difíceis, quanto pensar a alteridade, as contradições e as mudanças de padrões no mundo social.

O desenvolvimento de raciocínios surge através das teorias cognitivas de aprendizagem, que por sua vez, é condição para transferências bem sucedidas de aprendizagem e de construção significativa de realidade social.

Segundo Chabot (2005, p. 11) existe nas pessoas uma competência emocional “que nos permite sentir as coisas, experimentar emoções e, em consequência, reagir a elas.

Coll (2003) afirma que a escola trabalha bastante com conceitos e princípios esclarecendo fatos, e que o tratamento escolar dos fatos ajuda o aluno a entender a realidade como complexa, caótica, porém denominável e compreensível, para, assim, poder agir sobre ela e melhorá-la.

De acordo com Becker (2001, p. 71-73):“Conhecer é transformar o objeto e transformar a si mesmo (o processo educacional que não transforma está negando a si mesmo). Uma educação que não possibilita tanto a transformação, pelos

esquemas de pensamento, dos objetos fonte de conhecimento quanto das próprias formas de pensamento do aluno sobre esses objetos ou sobre a realidade, incorre num processo ensino-aprendizagem de mera transmissão que consiste em [...] fazer repetir, recitar, aprender, ensinar o que já está pronto, em vez de fazer agir, operar, criar, construir a partir da realidade vivida por alunos e professores, isto é, pela sociedade – a próxima, e aos poucos, as distantes. A educação deve ser um processo de construção de conhecimento ao qual ocorrem, em condição de complementaridade, por um lado, alunos e professores, e por outro, os problemas sociais atuais e o conhecimento já construído.”

A aprendizagem que favorece o agir, o operar, o criar, o entendimento e reflexão dos problemas sociais, e o questionamento do conhecimento escolar realizado, deve ser promovida através da atenção às formas de expressão do aluno diante do conhecimento e da compreensão da realidade.

Assim, o desenvolvimento de competências cognitivas escolares que auxiliam os educandos destaca-se, pois a representação da realidade é a base da atitude de reflexão e pensamento sobre o conhecimento escolar e a realidade social. E através dos recursos cognitivos que se compreende o conhecimento escolar.

Na visão de Ramos e Pagotti (2008, p. 07): “[...] competência cognitiva é um dos fatores ressaltados no mundo acadêmico, e implica memorizar, comparar, associar, classificar, interpretar, hipotetizar, julgar, enfim, compreender os fenômenos; o professor, na medida em que prepara os alunos para o mundo acadêmico, deveria estimular essa competência.”

Os autores mostram que o desenvolvimento escolar amparado nas características do pensamento operatório é vital para a educação.

Ramos e Pagotti (2008, p. 24) indagando a epistemologia genética afirma que: “[...] a compreensão das contínuas transformações do mundo contemporâneo exige mobilização de estruturas lógicas em arranjos e rearranjos constantes. Assim, para viver – e atuar ativamente – em um mundo em rede, hipertextual, num contexto compartilhado, o pensamento operatório é fundamental. Apenas um nível mais

elaborado de pensamento possibilita ao indivíduo a compreensão da intertextualidade da própria vida e o torna capaz de, considerando a alteridade, assumir a responsabilidade de tecer a sua rede/história.”

Os recursos intelectuais relacionam-se com a noção operatória de competência cognitiva, sendo que os primeiros manipulam conceitos e explicam fatos, e a segunda prima por uma educação que idealiza o sujeito ativo no desenvolvimento de conhecimento, que é importante para uma educação reflexiva e crítica.

No entanto, a capacidade de manipular representações diz respeito ao conhecimento, pois o sistema cognitivo das pessoas pode representar o mundo, representando as próprias representações, dando aos outros e a si mesmo certa resolução aos eventos do ambiente ou realidade, por meio de descrições representacionais dessa realidade, podendo também ser questionadas e reformuladas se necessário (POZO, 2005).

Conforme o autor pode-se dizer que conceituar são maneiras de representar a realidade, ou seja, conceitos são recursos que organizam o mundo gerando modelos mentais ou teorias sobre situações vividas, tendo não apenas uma função de identificação e descrição, mas também de adaptação do indivíduo.

Assim, Piaget (2002, p. 01) assevera que: “[...] o conhecimento não pode ser concebido como algo predeterminado nem nas estruturas internas do sujeito, porquanto estas resultam de uma construção efetiva e contínua, nem nas características preexistentes do objeto, uma vez que elas só são conhecidas graças à mediação necessária dessas estruturas, e que estas, ao enquadrá-las, enriquecem-nas (quando mais não seja para situá-las no conjunto dos possíveis).”

Desta forma, o conhecimento em relação a epistemologia genética, está ligado a uma interação ativa e expressiva entre sujeito e objeto de modo que os projetos de pensamento procuram se apropriar das características percebidas do objeto que, ao mesmo tempo, apenas são conhecidas pelo que podem essas formas de pensamento representar do objeto.

À luz dos conhecimentos de Becker (2008, p. 72):“O conhecimento não é uma cópia da realidade. Para conhecer um objeto, para conhecer um acontecimento não é simplesmente olhar e fazer uma cópia mental, ou imagem, do mesmo. Para conhecer um objeto é necessário agir sobre ele. Conhecer é modificar, transformar o objeto, e compreender o processo dessa transformação e, conseqüentemente, compreender o modo como o objeto é construído.”

De acordo com Piaget vivência não é a mesma coisa que conhecimento, mas na perspectiva da epistemológica genética a modificação do sujeito e do objeto na ação de conhecer, possui subsídios psicológicos significantes para o processo de conscientização do mundo.

O processo descrito acima, no ambiente educacional, abrangerá ocasiões de aprendizagem que beneficiem assimilação, mas que, fundamentalmente, leve a um conseqüente desenvolvimento de recursos cognitivos do estudante de modo a melhorar a performance assimiladora do mundo.

Becker (2001, p. 70-71) menciona que:“O sujeito age sobre o objeto, assimilando-o: essa ação assimiladora transforma o objeto. O objeto, ao ser assimilado, resiste aos instrumentos de assimilação de que o sujeito dispõe no momento. Por isso, o sujeito reage, refazendo esses instrumentos ou construindo novos instrumentos, mais poderosos, com os quais se torna capaz de assimilar, isto é, de transformar objetos cada vez mais complexos. Essas transformações dos instrumentos de assimilação constituem a ação acomodadora.”

Todavia, precisa-se solicitar estratégias de aprendizagem que beneficiem derivações cognitivas de memorização para compreensão, e destes para níveis de meditação e exame crítico de fatos, tendo como foco as formas de pensamento do aluno como ferramentas mentais de ação do sujeito sobre o mundo.

Pode-se dizer que a memorização, a compreensão e a reflexão são etapas importantes de recursos cognitivos no processo de ensino e aprendizagem correlacionando-se com os objetivos de ensino, as metas de aprendizagem e o

modelo de avaliação escolar para uma formação escolar que descubra todo o potencial desses recursos para a aquisição ou construção de conhecimento, e para uma formação crítica sobre a realidade e sobre esse conhecimento estabelecido (BIGGE, 1977).

A memorização tem haver com o comportamento, pois este a define como capacidade das faculdades mentais para arquivar conteúdos ou armazenar informações, alimentada por uma lógica educacional de que a transformação do comportamento do aluno em circunstâncias de aprendizagem fortificada pela associação entre um estímulo e uma resposta apropriada e devidamente observável ou medida objetivamente, eram os objetivos da instrução.

Desta forma, o conhecimento consiste no resultado de transmissão de conteúdo de um sujeito que segura o saber para um sujeito que não possui esse saber, como herança da sociedade para seus indivíduos. O tipo de avaliação mais comum que se formou a partir dessas premissas são perguntas objetivas (múltipla escolha, certo ou errado, preenchimento de lacunas, etc) e também dissertação com respostas objetivas que possam ser comparadas ao conhecimento previamente definido.

Esse tipo de educação com base numa transmissão de conhecimentos reforçados por situações específicas de aprendizagem, não condiz com as discussões de formação crítica que defenderemos nesse ensaio. Contudo, toca num importante fator: a *memória*. Esse recurso de certo modo difamado na educação é, ao contrário do que se pode imaginar, fundamental para a manipulação de conceitos, a dinamização da estrutura cognitiva frente a novas informações e, por conseguinte, estratégias significativas de aprendizagem (BIGGE, 1977).

Moreira (2006) em consonância com a teoria da aprendizagem significativa relata que uma aprendizagem mecânica possui novas informações com pouca ou nenhuma relação com conceitos existentes na estrutura cognitiva. Este tipo de aprendizagem tem relação com a estrutura cognitiva de modo que informações novas podem ser assimiladas a conceitos preexistentes, de forma dinâmica,



tornando assim o conhecimento significativo para o aluno, na qual a memória possui importante função de ativar esses processos.

No cotidiano escolar acontecem as aprendizagens mecânicas, mas é a aprendizagem significativa que possui preferência na educação, porque a compreensão pura de um conceito ou proposição provoca a posse de significados claros, precisos, diferenciados e transferíveis.

Nota-se, assim, a seriedade que o domínio conceitual possui em relação a noção de compreensão, devido partir de conceitos claros, diferenciáveis e transferíveis existentes na estrutura cognitiva para que, interagindo com novos conceitos ou informações, constitua-se nova organização cognitiva e novo patamar de conhecimento conceitual, gerando compreensão. Deste procedimento surge a aprendizagem significativa, onde inéditos acontecimentos encontram relação com conhecimentos preexistentes no sujeito e que, por isso, tem para ele importância e sentido. O domínio de conceitos transferíveis é importante também na promoção de transferência de aprendizagem, ação tão necessária na formação escolar por compreensão.

Bigge (1977, p. 323) afirma que: “Se o ensino para promover compreensão ficar restrito ao domínio de conceitos como um fim em si mesmo, correrá o risco de ser autoritário e pouco crítico colocando o aluno como um agente passivo e o professor como um agente ativo. O professor explica, o aluno ouve; o professor estimula, o aluno responde. “

Esta situação resulta em alguns aprendizados, mas não explora o potencial da compreensão diante da qualidade da experiência ativa do sujeito para desenvolver ao máximo seu potencial intelectual.

Essa participação ativa das formas de compreensão do aluno sobre determinado princípio ou generalização para elucidar fatos, consente outro tipo de derivação cognitiva que é a resolução de problemas. Se o ensino por compreensão tiver êxito, o aluno terá princípios gerais para utilizar nas mais variadas situações-problema. A diversificação de situações-problema gera requisições cognitivas ao

estudante que precisa, então, utilizar-se da compreensão, mas em termos de exame crítico de uma idéia ou tópico de conhecimento à luz de uma situação enigmática ou pouco convencional, de modo que, se preciso for, busque outras novas idéias ou tópicos para enfrentar uma situação-problema e encontrar soluções mais adequadas e mesmo inovadoras.

Este procedimento é próximo do conhecimento de assimilação e de acomodação apoiado pela epistemologia genética, e que parece condição para uma elaboração mais difícil tanto das questões desafiadoras que as situações-problema apresentam quanto da própria forma de pensamento do aluno sobre as variáveis dessas situações-problema. Este momento exige uma estrutura cognitiva flexível e passível de reformulação de seus próprios esquemas mentais, caso os objetos e fatos estudados requeiram essa reformulação. Um processo ensino-aprendizagem nesses termos pode promover a derivação acima mencionada e favorecer outro nível cognitivo que é a reflexão.

No entanto, o pensamento reflexivo é um plano cognitivo mais ordenado que a compreensão, mesmo que dela se sirva como fonte de princípios gerais utilizáveis em situações-problema, com o diferencial de que esses princípios poderão ser, também, alvo de análise e revisão apresentando-se como convencionais para resolver um problema não convencional.

O processo de ensino de forma reflexiva, na visão de Bigge (1977, p. 324): “[...] exige por parte do aluno uma participação mais ativa, uma atitude mais crítica em relação ao pensamento convencional, mais imaginação e criatividade [...] O ensino em nível de reflexão faz com que a atmosfera da classe seja mais viva e excitante, mais crítica e penetrante e mais aberta a idéias novas ou originais. Além disso, o tipo de investigação levada a cabo por uma classe atuando neste nível tende a ser mais rigoroso e gerar mais trabalho que uma classe atuando no nível de compreensão.”

É através do levantamento e da solução de problemas que se procede o ensino ao nível da reflexão. Assim, o autor (BIGGE, 1977, p. 324), ainda ressalta: “O que distingue do ensino e aprendizagem não-reflexivos é a presença de problemas

genuínos que os alunos sentem necessidade de resolver. Ao estudar um determinado assunto, origina-se uma questão concreta para a qual os alunos não têm resposta, ou pelo menos não tem uma resposta adequada. Através do estudo, os alunos e o professor, trabalhando cooperativamente, desenvolvem o que para eles é uma solução nova ou mais adequada.”

Conforme os termos de Piaget, é válido desequilibrar a estrutura cognitiva do aluno a fim de exigir novos instrumentos mentais de acomodação para que as pessoas procurem novas formas conceituais ou esquemas para pensar os objetos e suas próprias ações sobre os objetos (BECKER, 2001).

Pode-se dizer que os componentes mentais próprios da competência cognitiva são encontrados na base de uma educação. As referidas competências são: memorizar, comparar, associar, classificar, interpretar, hipotetizar, julgar. Esses componentes ajudam no ato da compreensão e da reflexão, mesmo não sendo similar ao pensamento por compreensão como um desdobramento dos resultados do domínio de conceitos. Essas questões são importantes, senão fundamentais, para uma educação crítica (RAMOS E PAGOTTI, 2008).

Nota-se que o grau reflexivo vem como desenvolvimento de domínio conceitual específico, diferenciável e transferível como alicerce para compreender fatos e situações-problemas utilizando princípios explicativos gerais. A diferença é que no uso do potencial reflexivo, até mesmo os princípios gerais compreendidos pelo aluno, podem ser reajustados em função dos desafios não convencionais de problemas pouco usuais a serem resolvidos.

É fundamental que no processo ensino-aprendizagem a relação entre uso ativo de conceitos preexistentes na estrutura cognitiva, compreensão, reflexão e crítica, seja auxiliada por desafios cognitivos que requeiram manipulação das próprias representações de realidade e dos princípios gerais que esclarecem fatos. Todavia, um desafio cognitivo não desconhece o domínio de conceitos como início de todo processo.

Assim, é preciso analisar no processo ensino-aprendizagem que são das condições de clareza conceitual, da capacidade dos conceitos serem individualizados e de ser possível a transferência desses conceitos individualizados para outras situações, que a compreensão e a reflexão terão sua efetividade prática na vida escolar e na construção de conhecimento.

O que foi mencionado acima provoca a criação de ambientes escolares de aprendizagem beneficiando o debate, a educação dialógica, à produção de sentido sobre o conhecimento escolar, a transferência de aprendizagem, a imaginação e a criação de hipóteses variadas sobre o mundo e sobre o próprio conhecimento escolar. Assim, é necessário fornecer espaço para uma construção crítica de conhecimento escolar e de realidade social.

Moretto (2003, p. 20-21) comenta que: “[...] a realidade construída socialmente e a realidade subjetiva têm um caráter dinâmico muito importante que devemos enfatizar. Como os conhecimentos são construídos, institucionalizados e legitimados socialmente para dar sentido às experiências vividas por indivíduos de certa sociedade, pode-se imaginar que novas experiências permitirão a construção de novos conhecimentos, os quais serão instituídos e legitimados pelas novas gerações. É, assim, a dinâmica do processo de produção da realidade social. Um indivíduo ou um grupo de indivíduos de uma certa sociedade podem não aceitar a realidade como foi construída, institucionalizada e legitimada. Podem, então, construir uma nova realidade e tentar institucionalizá-la e legitimá-la. É isso que acontece em todas as revoluções. De tempos em tempos aparecem nas sociedades os “revolucionários”, isto é, pessoas (ou grupos) inconformadas com o que julgam realidades construídas e impostas aos membros de uma sociedade e que beneficiam apenas a alguns privilegiados. Mudar essa realidade e construir outra sempre foi o grande objetivo de todos os revolucionários, tanto no campo da ciência como no campo social. Foi assim que, no século XVI, a astronomia deu um exemplo desse movimento de construção social de novas realidades, com a mudança da visão geocêntrica para visão heliocêntrica.”

O processo ensino-aprendizagem deve ser focado nas habilidades de entendimento, de compreensão e de transferência de aprendizagem, pondo o

aprendiz como sujeito ativo no processo de ensino e os conhecimentos preexistentes no aluno como fomentador do processo de aprendizagem.

Bransford (et al., 2007, p. 29) asseveram que: “[...] muitos dados comprovam que a aprendizagem melhora quando os professores dão atenção ao conhecimento e às crenças trazidas pelos alunos para a sala de aula, quando utilizam esse conhecimento como ponto de partida para a nova instrução e quando monitoram as mudanças de concepção dos alunos à medida que a instrução evolui.”

Conforme os autores, a transferência de aprendizagem é um fator importante para uma aprendizagem criadora e imaginativa, assegurando que essa habilidade de transferir conhecimentos de uma situação para outra gera no nível ou grau de domínio do assunto original, esclarecendo que sem um nível apropriado de aprendizagem inicial, não pode-se esperar a transferência. Esse ponto parece evidente, mas é muitas vezes descuidado.

Como já mencionado anteriormente, o desenvolvimento de competências cognitivas é um elemento essencial na construção de uma educação crítica, porque é preciso conhecer o objeto a ser criticado. Possui igual importância nesse processo educacional, uma concepção de construção de conhecimento que compreenda transformação tanto do objeto em estudo quanto das formas de se pensar esse objeto, o que exige uma concepção de aluno como sujeito ativo no mundo atual de alteridade e intertextualidade a ser desafiado em suas tramas.

Quanto a competência emocional, Goleman (1995, p. 38) afirma que "é uma habilidade contraída, fundamentada na inteligência emocional, que deriva num desempenho destacado no trabalho".

O fato é que a inteligência emocional (IE) define o potencial de uma pessoa para aprender as habilidades práticas que estão fundamentadas na auto-percepção; motivação; auto-regulação; empatia; e aptidão adequada para os relacionamentos (GOLEMAN, 1999).

Uma pessoa que possui um elevado grau de inteligência emocional não garante que ela adquiriu as competências emocionais que tem importância para o trabalho, mas pode significar que ela possui um extraordinário potencial para adquirir essas competências.

### **3.3 Inteligência emocional**

O termo inteligência é decorrente da junção de duas palavras latinas, *inter* que significa “entre” e *eligo* que significa “escolher”. No âmbito amplo, a palavra inteligência tem por significado a capacidade cerebral através da qual a pessoa passa a entender as coisas, optando pelo caminho mais apropriado. Entre os atos da inteligência mais manifestos estão a formação das idéias, o juízo e o raciocínio, sendo esses os fundamentais (ANTUNES, 1999).

Nos anos 90, a inteligência emocional ficou conhecida através da obra “Inteligência Emocional” de Daniel Goleman. O referido termo foi difundido em várias partes da sociedade depois do lançamento da obra, mas pode-se afirmar que esse conceito não foi sugerido por Goleman, mas por Peter Salovey e John Mayer em 1990 (GOLEMAN, 1995).

O conceito de inteligência emocional passou por revisões ao longo dos tempos, sendo que atualmente a inteligência emocional refere-se a habilidade de perceber, avaliar e de expressar emoções. Porém, a habilidade de perceber ou causar sentimentos quando eles não dificultam o pensamento; a habilidade de compreender a emoção e o conhecimento emocional; e a habilidade de controlar emoções para promover o crescimento emocional e intelectual.

De acordo com Goleman (1995, p. 57): “O QI e a inteligência emocional não são capacidades que se sobrepõem, mas distintas. Na verdade, há uma ligeira correlação entre QI e alguns aspectos da inteligência emocional, embora bastante pequena para que fique claro que se trata de duas entidades bastante independentes.”

No entanto, a inteligência emocional não é o contrário da inteligência, mas a relação entre ela e a emoção, sendo, então, uma capacidade cognitiva relacionada ao uso das emoções para auxiliar na resolução de problemas, pois não é adequado conceber a emoção sem inteligência, ou esta sem aquela, trazendo o conceito uma visão integrada da razão e emoção.

Vale ressaltar que a teoria da inteligência emocional, ou competência emocional, está fundamentada nas pesquisas de Goleman (1995) e diverge em alguns pontos das teorias das inteligências múltiplas de Howard Gardner. Mesmo ambas reconhecendo a existência da inteligência interpessoal, que demonstram as emoções, diferem na abordagem e profundidade de suas pesquisas.

De acordo com Goleman (1995), o desenvolvimento da inteligência emocional conduzirá medidas e procedimentos pessoal e socialmente mais apropriados. Isso quer dizer que, para o autor, o uso da inteligência emocional implica somente uso positivo da emoção, sendo nesta perspectiva que se propõe a análise da inteligência emocional.

Quanto às inteligências intrapessoal e interpessoal de Gardner e inteligência emocional de Goleman, ambos focam na importância de que se promova o aumento do significado da multiplicidade do indivíduo, bem como de sua singularidade diante do espectro de suas múltiplas inteligências.

Segundo Antunes (1999, p. 77):“Ambos combatem a já combatida idéia de uma ‘inteligência geral’ e repudiam processos educacionais que imaginam que todos são semelhantes e devem dispor de recursos pedagógicos iguais. Nesse sentido, o modelo de professor proposto pelos dois estudiosos é aquele que centre seus pressupostos teórico-metodológicos em busca de uma educação baseada na individualidade das inteligências do ser humano, propondo uma nova escola. Uma escola que desenvolva programas de educação para a compreensão e que torne clara a diferença entre inteligência (potencial biopsicológico que todo ser humano possui de forma diferente e que o conduz a buscar soluções) e conhecimento (material com o qual se operam habilidades e se estimulam inteligências).”

A possibilidade do desenvolvimento de uma sociedade mais justa é baseada na perspectiva da inteligência emocional, pois a felicidade e o bem-estar da pessoa é considerada o bem maior.

De acordo com Goleman (1995), o gerenciamento das emoções começa na infância ao processar o princípio da socialização. Na fase adulta, diversas são as ocasiões que determinam o controle e gerenciamento das emoções. Portanto, as pessoas que possui um nível, ou coeficiente de inteligência emocional (IE) gerencia adequadamente suas emoções. Há, assim, uma relação direta entre gerenciamento de emoções e um elevado nível de inteligência emocional.

Desta forma, as pessoas que possuem uma inteligência emocional desenvolvida de forma espontânea realizam melhor suas atitudes no convívio com outras pessoas e na administração de suas emoções, controlando melhor sua expressão.

Pode-se dizer que o desenvolvimento da competência emocional está ligado à competência interpessoal possibilitando a modificação do ambiente e da outra pessoa. Assim, ocasiona um processo educativo onde cada indivíduo representa o educador de si e do outro, o que consiste em não reagir aos estímulos dentro da mesma qualidade, sendo através deste raciocínio que se concebe o desenvolvimento da inteligência emocional e como parte deste o gerenciamento emocional.

Uma pessoa que possui inteligência interpessoal é bem desenvolvida, tendo capacidade de obter êxito nos processos de lideranças e relacionamentos.

Goleman (1995, p. 35) ressalta que: “A estimulação deve iniciar-se já a partir da primeira infância (0 a 6 anos). Imagine que você tem 4 anos de idade e alguém lhe faz a seguinte proposta: se esperar a pessoa voltar de uma determinada tarefa, você ganha dois marshmallows de presente; se não conseguir esperar, ganha só um, mas já. É um desafio certo para testar a alma de qualquer menino de 4 anos, uma eterna batalha entre o impulso e a contenção, o id e o ego, o desejo e o autocontrole, a satisfação e o adiamento. Que escolha a criança fará é um teste



revelador; oferece uma rápida leitura não apenas do caráter, mas da trajetória que ela provavelmente seguirá pela vida afora.”

Conforme o autor, a estimulação da inteligência emocional é fácil, mesmo que seus resultados apresentem-se forma lenta e os métodos exijam a utilização de fundamentos apropriados, tendo estes características multidisciplinares.

## **CONCLUSÃO**

No trabalho foram demonstrados alguns aspectos da afetividade e suas conseqüências no desenvolvimento humano.

Nota-se que as pessoas são diferentes umas das outras em diversos aspectos como a inteligência, as capacidades, os planos de conhecimento que utilizam, as estratégias de aprendizagem, os empenhos, as perspectivas, as motivações e todos esses aspectos sucedem sobre os processos de ensino-aprendizagem de forma distinta e particular para cada aluno.

A afetividade através do desenvolvimento humano demonstra que os aspectos intervêm na individualidade humana e, diante disso, não se pode estabelecer regras psicológicas a serem aplicadas de forma igual a todos os seres humanos. Atualmente, os esforços exercidos para adequar o ensino às características individuais de cada aluno são muitos.

Os aspectos inerentes a afetividade e ao desenvolvimento da aprendizagem devem ser considerados importantes para o crescimento da pessoa. Percebe-se que a motivação é um instrumento que influencia a afetividade na aprendizagem permeando as relações de aprendizagem entre professor e aluno.

O aluno precisa atribuir um sentido ao que aprende, mesmo tendo conhecimento adequado. O referido é transmitido através da interação entre professor e aluno envolvendo os fatores psicológicos de caráter afetivo, que nesta relação são mediados pela percepção que o aluno tem de si mesmo (autoconceito), a percepção que tem do professor, suas perspectivas e o valor que confere a si próprio (auto-estima).

Na pesquisa foi demonstrada a afetividade, algumas teorias da construção e do desenvolvimento do auto-conceito e da auto-estima que evidenciam a importância da família, desde os comportamentos de apego até as práticas educativas realizadas que intervêm nas relações sociais a serem constituídas pelo

indivíduo durante sua vida. Também abordou-se a pedagogia emocional, suas respectivas competências e a questão da inteligência emocional.

Contudo, o desenvolvimento da inteligência emocional é a probabilidade de refazer o processo educativo, numa expectativa de equilibrar a razão e a emoção.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, A. R. S. **A emoção na sala de aula**. Campinas: Papyrus, 1999.
- ARANTES, V. A. **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Atlas, 2003.
- AURÉLIO. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. Editora Nova Fronteira. 1 cd-rom. 1994.
- BARROS, Célia Silva Guimarães. **Pontos de Psicologia do Desenvolvimento**. 12 ed. São Paulo: Editora Ática, 2007.
- BEE, Helen. **A criança em desenvolvimento**. Tradução. Maria Adriana Veríssimo Veronese. 7. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- CHABOT, Daniel ; CHABOT, Michel. **Pedagogia Emocional: sentir para aprender**. Tradução: Diego Ambrosini e Juliana Montoia de Lima. Editora Sá: São Paulo, 2005.
- CODO, W.; GAZZOTTI, A. A. **Trabalho e afetividade**. In W. Codo (Dir.). Educação, carinho e trabalho (3.ed., pp.48-59). Petrópolis: Vozes, 1999.
- COSTA, Keyla Soares da; SOUZA, Keila Melo de. **O aspecto sócio-afetivo no processo ensino-aprendizagem na visão de Piaget, Vygotsky e Wallon**. Disponível em:<[http://www.educacaoonline.pro.br/art\\_o\\_aspecto\\_socioafetivo.asp?f\\_id\\_artigo=549](http://www.educacaoonline.pro.br/art_o_aspecto_socioafetivo.asp?f_id_artigo=549)>. Acesso em: 26 jul. 2006.
- DANTAS, H. **A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon**. In: LA TAILLE, Y de; OLIVERIA, M. K. de; DANTAS, H. Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias em discussão. São Paulo: Summus, 1992.
- GALVÃO, I. **Henry Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- LAJONQUIERE, L. Do sujeito epistêmico a um sujeito (do desejo). In: **De Piaget a Freud: para repensar as aprendizagens**. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1992.
- LA TAILLE, Y. **Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1991.
- LIMA, L. O. **Piaget para principiantes**. São Paulo: Summus, 1980.

MIRAS, Mariana. **Afetos, emoções, atribuições e expectativas**: o sentido da aprendizagem escolar. In: COLL, Césarm MARCHESI, Álvaro e PALACIOS, Jesus (org.), trad. Fátima Murad. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. 3v.

MOYSÉS, L. **A auto-estima se constrói passo a passo**. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

NOVAES, Maria Helena. Autoconceito: um sistema multidimensional hierárquico e sua avaliação em adolescentes. **Arquivos brasileiros de psicologia**. v. 37, n. 3, jul/set, p. 24-43, 1985.

OLIVEIRA, M. K. de. O Problema da afetividade em Vygotsky. In: LA TAILLE, Y. **Piaget, Vygotsky e Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

ORTIZ, M. J. et al. Desenvolvimento Socioafetivo na Primeira Infância. In: Coll, et al. **Desenvolvimento Psicológico e Educação: Psicologia Evolutiva**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PIAGET, J.; INHELDER, B. **A psicologia da criança**. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

PIAGET, J. **A construção do real na criança**. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PINO, A. **Afetividade e vida de relação**. Campinas: gráfica da Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1997.

RIBEIRO, Marinalva Lopes; JUTRAS, France. **Representações sociais de professores sobre afetividade**. *Estud. psicol. (Campinas)*. [online]. mar. 2006, vol.23, nº.1 [citado 08 Junho 2009], p.39-45. Disponível em:<[http://pep-sic.bvpsi.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-166X2006000100005&lng=pt&nrm=iso](http://pep-sic.bvpsi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2006000100005&lng=pt&nrm=iso)>. ISSN 0103-166X.

SALTINI, C. J. P. **Afetividade e inteligência**. Rio de Janeiro: DPA, 1999.

SÁNCHEZ, A. V.; ESCRIBANO, E. A. **Mediação do Autoconceito**. Tradução de Cristina Murachco. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

SISTO, F.; MARTINELLI, S. O papel das relações sociais na compreensão do fracasso escolar e das dificuldades de aprendizagem. In: \_\_\_\_\_. **Afetividade e Dificuldades de Aprendizagem: uma abordagem psicopedagógica**. 1. ed. São Paulo: Vetor, 2006.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

WADSWORTH, Barry J. **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget**. Trad. de Esméria Rovai; supervisão editorial Maria Regina Maluf. 4 ed. São Paulo: Pioneira, 1996.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1968.

\_\_\_\_\_. **As Origens do Caráter na Criança**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1971.

\_\_\_\_\_. **Do ato ao pensamento**. Lisboa: Moraes Editores, 1978.

\_\_\_\_\_. **As origens do pensamento na criança**. São Paulo: Manole, 1989.