

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CETREDE – CENTRO DE TREINAMENTO E DESENVOLVIMENTO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE FUNDAMENTO DA EDUCAÇÃO
ESPECIALIZAÇÃO EM PSICOPEDAGOGIA**

**IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NO DESENVOLVIMENTO
DO ALUNO**

ISMEIRY SILVA SANTOS

FORTALEZA/CE

2005

ISMEIRY SILVA SANTOS

**IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NO DESENVOLVIMENTO
DO ALUNO**

Monografia apresentada à diretoria de pós-graduação da Universidade Federal do Ceará como requisito parcial para a obtenção do título de Especialização em Psicopedagogia.

FORTALEZA/CE

2005

Esta monografia foi submetida como parte dos requisitos necessários a obtenção do título de Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Federal do Ceará e encontra-se a disposição dos interessados na Biblioteca Central da referida Universidade.

A citação de qualquer trecho dessa monografia é permitida, desde que seja feita de conformidade com as normas de ética científica.

Ismeiry Silva Santos

Monografia aprovada em ____/____/____

Gláucia Maria de Menezes Ferreira
Orientadora

Dedico este trabalho a todos de minha família que tanto me apoiaram, minha mãe Irene, Letícia minha filha e ao meu marido Sidney, sem os quais não seria possível realizar esta conquista.

Agradeço a professora e orientadora Gláucia Maria de Menezes Ferreira, pelo apoio e encorajamento contínuos na pesquisa, aos demais Mestres da casa, pelos conhecimentos transmitidos, e à Diretoria da pós-graduação da Universidade Federal do Ceará, pelo apoio institucional e pelas facilidades oferecidas.

RESUMO

As emoções estão presentes quando se busca conhecimento, quando se estabelecem relações com objetos físicos, concepções ou outros indivíduos. Afeto e cognição constituem aspectos inseparáveis, presentes em quaisquer atividades, embora em proporções variáveis. A afetividade e a inteligência se estruturam nas ações dos indivíduos. O afeto também implica em expressividade e comunicação, e é sobre esta ótica que abordaremos a afetividade que envolve a interação professor aluno, influenciando decisivamente no processo de aprendizagem. Nesta pesquisa, procurou-se focar a emoção de maneira ampla, na vida da criança e a influência destas sobre a aprendizagem. Foi focado, a seguir, a Psicopedagogia no Brasil, pois se considera uma das melhores oportunidades de atendimento ao aluno com problemas de aprendizagem, oriundos de situações emocionais. Outro ponto considerado relevante no estudo foi a auto-estima, um dos problemas que afeta emocionalmente grande parte dos alunos, causando alterações no processo ensino-aprendizagem.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
CAPÍTULO I – A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE EM FAMÍLIA.....	10
1.1 Concepções Pioneiras ao Estudo das Interações entre Pais e Filhos	13
CAPÍTULO II – A CRIANÇA E A ESCOLA.....	19
2.1 Processo de Adaptação na Pré-Escola.....	19
2.2 O Vínculo Professor-Aluno	20
2.3 A Escola Promovendo Auto-Estima	22
CAPÍTULO III – A INFLUÊNCIA DO DESENVOLVIMENTO AFETIVO NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO NA VISÃO DE:.....	28
3.1 Piaget.....	28
3.2 Vygotsky.....	31
3.3 Wallon	34
CAPÍTULO IV – UM DOS EFEITOS NEGATIVOS NA VIDA ESTUDANTIL DE CRIANÇAS COM PROBLEMAS AFETIVOS: BAIXO RENDIMENTO ESCOLAR	39
CONCLUSÃO.....	42
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	45

INTRODUÇÃO

A criança, desde o seu nascimento, sente uma necessidade muito grande de atenção, carinho e afeto para viver um processo contínuo e harmônico de socialização e integração, que contribui satisfatoriamente no seu desenvolvimento físico, psíquico, social, intelectual e cognitivo durante toda a sua vida.

O processo de conhecer a si mesmo e ao outro está internalizado, e nessa relação está a importância da afetividade para o bom desenvolvimento integral do ser humano. As famílias menos organizadas, com problemas emocionais, de relação afetiva instável, com problemas de comunicação familiar e com atitudes e modelos paternos que possibilitem aprendizagens inadequadas incidem sobre o desenvolvimento social e cognitivo das crianças.

Na infância formam-se os padrões comportamentais e sentimentais da criança. Com a criança os pais também têm a oportunidade de reencontrar a emoção afetiva, muitas vezes “esquecida”, ou “reprimida”, pelas circunstâncias e pressões da vida, fazendo com que a escola entre cada vez mais cedo na vida dos filhos. Pôr volta dos seis anos, a criança está em processo de alfabetização e seus interesses concentram-se nos estudos, na socialização, na participação em jogos e trabalhos. A escola passa a ampliar sua visão de mundo, conseguindo reconhecimento pelos méritos próprios. Alguns pais, nesta fase, alimentam muitas expectativas em relação ao desempenho da criança, que pôr sua vez tem suas próprias metas, limites, fracassos e realizações.

A competência infantil aumenta rapidamente. Torna-se capaz de iniciar e finalizar uma série de atividades e projetos. Nas crianças de sucesso, cujos esforços foram encorajados, respeitados e bem sucedidos, emerge um sentimento de competência e prazer no trabalho, um senso de produtividade. Já nas crianças, cujas iniciativas são desencorajadas e diminuídas, surgem sentimentos de que são menos competentes do que seus colegas em realizações, habilidades, capacidades e assim, desenvolvem um sentimento de inferioridade. Portanto, afeto, amor e experiências positivas na escola e no lar são fundamentais nesta idade.

O desenvolvimento da autonomia e da afetividade permite aprimorar as relações interpessoais; a sociedade necessita de pessoas capazes de respeitar as

opiniões dos demais e, pôr sua vez, de defender os próprios direitos. Nessa medida, a inventividade da criança e do educador, o levantamento de hipóteses sobre os assuntos, o interesse e a curiosidade permeariam todo o processo educativo. Na maioria das vezes, os conhecimentos que dizem respeito à afetividade – relacionamentos pessoais, cidadanias, direitos e deveres – considerados pilares da solidariedade e da cooperação humana, em geral são omitidos pela escola e muitas vezes pelos próprios pais. Além de a afetividade estar ausente nos currículos, a agressividade encontra-se presente, quer em estudos acríicos das guerras e conflitos, quer na competitividade do dia -a-dia da escola.

CAPÍTULO I – A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE EM FAMÍLIA

As interações pais-bebê bem como o desenvolvimento social e afetivo da criança pequena têm sido objeto de numerosos estudos nas últimas três décadas. Grande parte destes estudos teve impulso a partir do reconhecimento do potencial social inato do bebê e de seu papel ativo já nas suas primeiras interações com os pais (Brazelton, 1982).

A partir de então, multiplicaram-se os estudos sobre o desenvolvimento psicológico da criança no início do ciclo vital e suas interações com o mundo adulto. Estes estudos adotaram inicialmente uma perspectiva diádica (em particular a díade mãe-bebê) e mais recentemente, passaram a considerar a tríade mãe-pai-bebê ou o grupo familiar como um todo (Fivaz- Depeursinge, 1998). Paralelos aos estudos observacionais e experimentais, muitos progressos nessa área têm tido origem na colaboração cada vez mais próxima entre pesquisadores e clínicos que trabalham com a primeira infância (Lebovici, Mazet & Rosevègue, 1990; Maury, Visier & Montagner, 1989).

Pôr sua vez, as implicações clínicas desses trabalhos têm sido evidenciadas na medida em que se reconhece o potencial diagnóstico, preventivo e mesmo terapêutico de avaliações da qualidade da interação pais-bebê.

O ser humano, desde o início da vida, é extremamente dependente de outros seres humanos. Na família, os pais em especial, são os primeiros mediadores, aqueles que apresentam o mundo à criança, os que ensinam os primeiros hábitos, valores, leis e normas sociais; constituem, o grupo mais importante e quase único de referência. Ao nascer, a criança, ainda não tem consciência de si, não tem consciência de uma existência separada e diferenciada de sua mãe, não possui autoconceito, mas um potencial para desenvolvê-lo.

Sendo assim, as primeiras relações, principalmente entre a mãe e o bebê, são decisivas na formação do autoconceito. Segundo Sánchez e Escibano, (1999 p.20) “... o aspecto dominante nesta fase é a emergência do autoconceito através do processo de diferenciação entre aquilo que é si mesmo e o que é o outro”. A primeira distinção entre o eu e o não eu efetua-se pôr meio da imagem corporal. A criança,

em conseqüência dos contatos com a mãe, começa a reconhecer os limites do seu corpo.

É a partir da família, numa seqüência de interações que a criança irá solidificar seus sentimentos de auto-satisfação, se contar com um ambiente que responda positivamente às suas necessidades, fortalecendo seus sentimentos de valor e autoconfiança, à medida que receber afeto e atenção dos que a rodeiam. Assim, inicialmente, ela recebe a informação sobre si mesma quase que exclusivamente dos pais e dos familiares próximos. A maneira como os pais expressam o seu afeto para com a criança, o modo como são exercidos o controle e a disciplina, o clima democrático ou autoritário no lar, o uso do elogio ou a repreensão em tarefas bem ou mal sucedidas são fatores que intervêm na formação de um autoconceito positivo ou negativo pela criança.

Rosenberg (1973) em sua pesquisa com adolescentes, com relação à influência da família no desenvolvimento do autoconceito, deu ênfase ao interesse dos pais pelos filhos; pôr tais razões, estudou sob três aspectos tidos pôr ele como indicadores significativos desta variável: conhecimento e interesse pelos amigos dos filhos; acompanhamento do rendimento escolar e interesse pelas intervenções do filho nas conversas familiares durante as refeições. Nesses três aspectos, concluiu existir correlação direta entre interesse dos pais e elevada auto-estima.

Estudos realizados pôr Baldwin e Baumrind, citados pôr Cubero (apud Coll, 1995) sobre as características mostram que os pais diferem nas suas práticas educacionais, devido à existência de três estilos principais: pais autoritários, permissivos e democráticos.

Os pais autoritários caracterizam-se pôr manifestar altos níveis de controle e exigências e baixos níveis de comunicação e afeto explícito. Dedicam muitos esforços para controlar e avaliar o comportamento e atitudes de seus filhos de acordo com padrões rígidos estabelecidos. Como conseqüência, essas crianças tendem a ter uma pobre interiorização de valores morais, costumam ser mais orientadas às gratificações e castigos. Os filhos dessas famílias caracterizam-se pôr manifestar poucas expressões de afeto na interação que mantém com os iguais, não costumam tomar iniciativa, são pouco espontâneos, não se percebem a si mesmos,

possuem baixa auto-estima e não se sentem seguros para realizar atividades independentes.

Os pais permissivos são pouco exigentes, mas comunicativos e afetuosos. Têm, geralmente, atitudes positivas em relação ao comportamento da criança, aceitam seus desejos e usam pouco castigo. Normalmente, consultam as crianças sobre as decisões que afetam a família, não exigindo, no entanto, responsabilidade, nem ordem. Os filhos desses pais permissivos, como conseqüência do baixo nível de exigências e controle, tendem a ter dificuldade no momento de assumir responsabilidades, são imaturos, com baixa auto-estima, mas com propensão a ser mais alegres que os filhos de pais autoritários.

Os pais democráticos caracterizam-se pôr apresentar tanto, altos níveis de afeto e comunicação, como de controle e exigências de amadurecimento. São afetuosos, reforçam os talentos de seus filhos, tentam evitar o castigo, são conscientes de seus sentimentos e explicam aos filhos os motivos de uma medida disciplinar. São pais que impõem à criança exigências de amadurecimento e de independência, colaborando para que ela seja mais interativa nas relações sociais, capaz de enfrentar situações novas com iniciativa e confiança. De modo geral, são os estilos democráticos, pôr sua combinação de afeto, controle, comunicação e exigências de maturidade, os que proporcionam um melhor desenvolvimento do autoconceito.

Sendo o autoconceito o núcleo da personalidade e dependendo fortemente da relação com os outros, estão na família, portanto, as bases sólidas ou deficientes de sua socialização.

Na adolescência, ao mesmo tempo em que necessita da família para crescer e conhecer o mundo, o jovem precisa emancipar-se dela, expandir seus espaços, fazer novos intercâmbios e sentir o mundo pôr ele mesmo. Necessita estar só para encontrar-se. A possibilidade de refletir sobre os seus próprios pensamentos e sentimentos, representa a capacidade definitiva e necessária para enriquecer o conhecimento do próprio eu. É a busca de um novo sentimento de continuidade e semelhança consigo mesmo. No entanto, a emancipação em relação à família não acontece da mesma maneira em todos os adolescentes.

Conforme vimos anteriormente, os estilos de educação diferem de uma família para outra, não favorecendo da mesma maneira a autonomia dos filhos adolescentes. No início da adolescência, a relação entre pais e filhos torna-se tensa, mais distante e, em geral, conflituosa. Normalmente, deteriora-se a comunicação e os jovens não aceitam a intervenção dos pais.

De acordo com Aberastury (1992 p.17), "... o adolescente defende seus valores e despreza os que o adulto quer lhe impor; ainda mais, sente-os como uma armadilha da qual precisa escapar". Vão se tornando independentes em relação aos pais e estabelecem laços íntimos com o grupo de companheiros. De um lado, a necessidade de separar-se dos pais para ser um indivíduo diferente; de outro, a dificuldade de assumir a vida adulta com suas responsabilidades, levam o adolescente a uma fase de intensa confusão de sentimentos, com um comportamento bastante impulsivo. Estes, na verdade são comportamentos típicos manifestados pelo adolescente em busca de sua identidade, sua independência.

1.1 Concepções Pioneiras ao Estudo das Interações entre Pais e Filhos

Dentre as diversas perspectivas teóricas que estudam o desenvolvimento social e afetivo do bebê, as contribuições da escola psicanalítica ocupam sem dúvida um lugar de destaque. Muito embora concepções originais de psicanalistas como Spitz (1965), Mahler (1963) e Klein (1969) sejam hoje em parte contestadas, as teorias psicanalíticas têm o mérito de ter insistido na importância das primeiras relações da criança enquanto experiências fundamentais no desenvolvimento do ser humano.

Uma revisão da literatura permite observar que, a despeito das discordâncias sobre a existência ou não de ego no bebê e de sua capacidade de diferenciação entre seus processos internos e o mundo externo, todos os pensadores psicanalíticos conferem especial atenção às primeiras vivências entre a mãe e o bebê. Estas seriam o protótipo, o modelo a partir do qual a criança construiria suas relações ulteriores. Além disto, alguns dos autores psicanalíticos foram pioneiros no uso da observação para fins de pesquisa clínica.

Para autores como Freud (1974), Spitz (1965), Mahler (1963) e Winnicott (1987), ainda que o bebê apresentasse intensa atividade psíquica e que esta se

construísse a partir da sua relação com o adulto, ele era descrito em situação bastante passiva e pouco evoluída.

A concepção de Spitz do neonato como isolado do mundo exterior e incapaz de perceber estímulos sensoriais é hoje ultrapassada. Sua ignorância quanto à possibilidade de aparecimento de sorrisos face a estímulos sociais (voz e rosto humano) muito antes da oitava semana de vida também foi criticada (Mazet & Stoleru, 1993). Todavia, apesar dessas críticas, Spitz merece destaque pôr ter sido um dos primeiros psicanalistas a ter utilizado, de maneira sistemática, a observação direta de bebês, ao vivo e através de filmes. Além disso, apontou para o caráter vital da relação mãe-filho.

Pode-se também notar que Spitz já buscava identificar as patologias da interação no que ele chamava descarrilamentos do diálogo mãe-bebê (Spitz, 1964). Da mesma forma, embora noções como autismo normal e fase simbiótica sejam hoje criticadas, os demais períodos do processo de separação-indivuação descrito pôr Mahler permanecem atuais (Mazet & Stoleru). Além disto, pôr ter descrito estes períodos a partir da observação de crianças pequenas, Mahler também pode ser considerada como uma precursora na utilização desta abordagem.

Pôr outro lado, contrastando com os autores mencionados acima, a concepção de Klein (1969) dava ao bebê uma vida psíquica bastante elaborada, pois descrevia o ego como já presente desde o nascimento. Apoiada em observações feitas durante tratamentos psicanalíticos de adultos e crianças, para Klein o bebê era capaz de sentir angústia, empregar mecanismos de defesa e estabelecer relações primitivas de objeto tanto na fantasia como na realidade. Ainda que certos aspectos das concepções de Klein pareçam hoje inverossímeis, como a complexidade da vida psíquica que ela atribui ao bebê em um período em que a maturação cerebral não parece permitir tal riqueza, suas idéias deixaram marcas profundas nos estudos sobre a relação mãe-bebê, sobretudo no campo dos distúrbios psicóticos precoces (Mazet & Stoleru, 1993).

Dentre as concepções psicanalíticas, a teoria do apego de Bowlby (1969) é aquela que mais deu impulso às pesquisas nas últimas três décadas. Suas idéias são responsáveis pôr avanços significativos no estudo da relação pais-criança, pois

integram às noções psicanalíticas as abordagens teóricas e metodológicas de outras escolas, tais como a etologia e a teoria dos sistemas.

Técnicas como a observação direta e sistemática de comportamentos interativos tornaram-se corriqueiras no estudo da relação pais-criança e contribuíram muito para a qualidade metodológica destes estudos. Mas, sem dúvida, o destaque que têm merecido as concepções de Bowlby deve-se sobretudo às repercussões em termos de saúde mental para as quais apontaram suas ideias sobre o desenvolvimento do vínculo afetivo (Cicchetti & Greenberg, 1991). Pôr outro lado, embora tenha sido concebida pôr um clínico e para auxiliar no diagnóstico e tratamento de distúrbios emocionais, o próprio Bowlby se disse surpreso ao constatar que sua teoria tinha dado impulso tão grande à pesquisa em psicologia do desenvolvimento, mas apenas muito lentamente influenciava o progresso da psicopatologia e da psicoterapia (Bowlby, 1988). Na medida em que os padrões de apego que a criança estabelece na sua relação com o parceiro adulto passaram a ter um valor diagnóstico, suas idéias reforçaram o intercâmbio entre a clínica e a pesquisa.

As concepções do apego de Bowlby foram bastante criticadas quando apresentadas à comunidade psicanalítica, especialmente porque elas divergiam das teorizações do pai da psicanálise. Em correspondência endereçada a Lebovici, Spitz e Anna Freud chegam a acusar Bowlby de ser um traidor da psicanálise de Freud (Lebovici, 1996). Segundo Bowlby (1969), toda criança nasce com uma necessidade social primária que, de modo freqüente, é satisfeita pelos contatos sociais com a mãe, a qual se torna usualmente sua figura de apego. Para Freud (1974), o apego é decorrente do prazer proporcionado pela satisfação das necessidades pulsionais orais e fisiológicas. A repetição de experiências de satisfação promove o desenvolvimento do apego à figura que é ligada aos momentos de prazer, a qual é, portanto, investida libidinalmente. Contrastando com estas noções, para Bowlby, o apego decorre de predisposições biológicas não ligadas à satisfação de necessidades básicas, mas à manutenção do contato e proximidade com o parceiro adulto.

Além disto, a teoria do apego contrasta com as noções de autismo normal e período simbiótico propostas pôr Mahler (Mahler, Pine & Bergman, 1975), assim

como com as teorizações psicanalíticas de Winnicott (1987), Spitz (1965) e Freud (1974), que postularam o bebê como essencialmente dependente e incapaz de discernir a realidade interna da externa. Teóricos do apego vêem o período dos primeiros meses de vida não como uma relação inicialmente simbiótica, da qual a criança emerge como diferenciada e separada, mas como uma relação que, desde seu início, permite autonomia aos parceiros no contexto de sua interação (Bretherton, 1987). Assim, a ênfase de Bowlby nas competências precoces, na tendência inata do recém-nascido para entrar em comunicação bem como na observação de seus comportamentos interativos influenciou profundamente os estudos sobre as interações pais-bebê.

Pode-se notar que, retrospectivamente, os estudos do bebê e de suas interações evoluem de uma perspectiva indireta, essencialmente psicanalítica, para uma abordagem mais direta e aberta a diversos campos das ciências. Na primeira perspectiva, sustentada pôr psicanalistas de abordagem ortodoxa, trata-se de reconstruir o bebê presente em cada ser humano através das lembranças das experiências infantis e de relatos de pacientes adolescentes ou adultos submetidos à psicanálise.

Segundo Cramer (1982), neste método, o material é transmitido via linguagem e, portanto, é mediado pela dimensão simbólica de seus significados, dizendo-nos mais acerca do funcionamento psíquico infantil do que sobre os conteúdos propriamente das experiências. Se pôr um lado estas experiências seriam, portanto, deformadas pelas elaborações sucessivas do paciente (trata-se da história de uma história, feita e refeita diversas vezes), pôr outro lado, poder-se-ia argumentar que o material evocado é também enriquecido pela dimensão simbólica da linguagem e pelo contexto terapêutico e transferencial da situação analítica. Estes últimos permitem ao analista o uso de interpretações para elucidar os significados latentes dos comportamentos ou eventos relatados pêlos pacientes. No entanto, a singularidade da relação analista-paciente faz com que princípios básicos da pesquisa científica, tais como o grau de concordância entre os observadores e a replicabilidade do protocolo de estudo, não possam ser atingidos. Esta corrente tem sido defendida pôr psicanalistas como Green, para quem a psicanálise desenvolvimentista não estuda o bebê de Freud, que só pode ser apreendido pela sua ausência e, portanto, retrospectivamente (Green, 1979).

Contrastando com esta perspectiva mais clássica, grande parte de pesquisadores e clínicos interessados no estudo do bebê têm se servido da observação direta. Nesta abordagem, os autores voltam-se especialmente para a codificação e análise dos comportamentos visíveis do bebê, definidos operacionalmente em detalhe, podendo-se obter a descrição, seqüência e freqüência dos eventos observados (Cosnier, 1984; Gottman & Ringland, 1981). Todavia, a dificuldade de se registrar e definir operacionalmente comportamentos não observáveis diretamente, tais como a tonalidade afetiva das interações (Mazet, Cukier-Hemeury, Latoch, Roseblum & Sitbon, 1989), bem como a restrição da dinâmica do comportamento humano a um conjunto de categorias constituem algumas das limitações metodológicas desta abordagem.

Seguindo em paralelo as diferenças destas duas abordagens, o emprego de termos básicos como interação também deu origem a algumas controvérsias. Nas abordagens psicanalíticas, o termo interação ou inter-relação foi, durante décadas, empregado para designar relações de objeto, ou seja, para expressar o investimento libidinal de representações mentais (objetos) pertinentes ao relacionamento entre os sujeitos (Birraux, 1995). Soba perspectiva que estuda diretamente o bebê, a interação é definida como representando as trocas de comportamentos visíveis entre o adulto e a criança, ou seja, o foco de investigação é voltado para a descrição da interação observável (Tronick & Cohn, 1989).

Muito embora avanços indiscutíveis tenham sido observados nesta área, uma parte considerável dos estudos ainda é suscetível de receber algumas críticas metodológicas. Entre as críticas geralmente feitas, pode-se salientar a questão do ambiente artificial (em geral em laboratório) e as situações de observação muito estruturadas, que podem ser consideradas como pouco representativas do contexto em que ocorrem as interações diárias entre os pais e o bebê (Belsky, 1985). Outras críticas que persistem referem-se ao número reduzido de sujeitos, aos períodos de tempo de observação, em geral curtos, ou ainda à ausência de grupos controle satisfatoriamente comparáveis aos grupos experimentais, embora estas últimas limitações derivem das dificuldades próprias às pesquisas clínicas envolvendo humanos (Lebovici, Mazet & Visier, 1989; Stoleru & Le Mer, 1995). A busca de soluções para estes problemas deu origem a uma multiplicação de metodologias de coleta e de análise de dados, freqüentemente utilizadas de maneira associada

(Lebovici e cols.). Mais recentemente, os estudos nesta área têm podido contar com o auxílio de programas informáticos que permitem um ganho de tempo importante na codificação e análise estatística dos dados (ex.: Interact, Dumas, 1987; The Observer, Noldus, 1996).

Como já foi mencionado, a observação ocupa um lugar central nestes estudos e atualmente ela tem sido utilizada em diversos contextos: em laboratório, em instituições como creches e hospitais, assim como no ambiente familiar. Na maioria dos casos, a observação tem pôr objetivo avaliar a qualidade mais ou menos saudável das interações, as competências ou as atitudes de cada participante. Todavia, mais recentemente, a observação também tem sido utilizada como instrumento terapêutico, uma vez reconhecidos os efeitos positivos da atenção e do investimento afetivo que ela pode comportar (Houzel, 1989; Jardin, 1994; Lamour & Barraco, 1995; Lebovici, 1995).

CAPÍTULO II – A CRIANÇA E A ESCOLA

2.1 Processo de Adaptação na Pré-Escola

É freqüente ouvir dizer que um aluno não aprende pôr ter “graves problemas emocionais”. O que seria um grave problema emocional? Como ainda não se conhece o suficiente muitos aspectos da dinâmica emocional do ser humano e o papel da emoção na aprendizagem, não é fácil saber como o professor deve agir na sala de aula.

Evidentemente, algumas crianças enfrentam sérias dificuldades em seu desenvolvimento cognitivo e emocional. Não lhes é fácil abstrair e generalizar, sofrem inúmeros medos e problemas de relacionamento com outras crianças e adultos.

Além disso, mesmo reconhecendo a importância dos fatores emocionais e afetivos na aprendizagem, o objetivo da ação da escola não é resolver dificuldades nesta área. O específico na instituição escolar é propiciar a aquisição e reformulação dos conhecimentos elaborados pôr uma dada sociedade.

Na verdade, cabe à escola esforçar-se pôr propiciar um ambiente estável e seguro, onde as crianças se sintam bem, porque nestas condições a atividade intelectual fica facilitada. Nesse sentido, alguns pontos que se julgam centrais para a compreensão do desenvolvimento afetivo e, de seu papel na aprendizagem, devem ser discutidos.

É sobretudo com o corpo, mediado pela palavra, que a criança constrói seus vínculos afetivos e suas formas de convivência social. Na escola, a relação com a professora é o eixo de todas as relações e produções. Pôr um lado, a criança busca nele a referência adulta e confiança que ficou de fora, quando ela entrou para a escola. Pôr outro, o professor é quem representa a instituição, com seu saber e suas leis.

No carinho e cuidado corporais é que o vínculo criança/professora se fortalece. Mas, principalmente, é a professora quem nomeia a criança em sua singularidade. Chamando-a pelo nome, dirigindo-lhe a palavra, o olhar e os gestos.

Aponta assim, no espaço coletivo da instituição escolar, a existência de um espaço próprio em que a criança poderá afirmar sua diferença.

A interação humana envolve também a afetividade e a emoção como elemento básico, então é interagindo com indivíduos mais experientes do seu meio social que a criança constrói as suas funções mentais superiores, formando, assim sua personalidade.

2.2 O Vínculo Professor-Aluno

A possibilidade de se estabelecer uma relação professor-aluno, acontece pela capacidade do professor amar seu aluno e estabelecer com ele um vínculo afetivo. O professor que tem a disponibilidade de estar com o aluno, atualiza suas próprias potencialidades amorosas, permitindo que tanto ele, quanto o aluno, cresçam e se humanizem nesta relação.

“Uma classe em que o que se pede e se espera é o melhor que a pessoa tem é uma classe que desenvolve tanto o aprendizado como a auto-estima.”(Branden, 1994, p. 261).

Deve-se considerar que nunca é demais ressaltar a importância fundamental de se estabelecer uma verdadeira relação entre o professor e o aluno, para que o processo de ensino-aprendizagem se efetue satisfatoriamente. Assim, para que essa relação aconteça, crê-se que favorecer ao professor um conhecimento mais detalhado do sujeito cognoscente, que será o alvo das suas atenções e com o qual ele deverá relacionar-se para efetivar seus objetivos educacionais.

Quando um professor é incapaz de manifestar-se amorosamente em relação aos seus alunos, dando-lhes atenção, escutando-os com paciência, dirigindo-lhes uma palavra amiga, pergunta-se se ele os vê.

“Se o principal objetivo do sistema educacional é um dos fatores que influenciam a auto-estima da criança, e se a própria auto-estima do professor é outro, o terceiro é o ambiente em sala de aula. Isso se refere à maneira como a criança é tratado

pele professor e vê como ele trata as outras crianças.”
(Branden, 1994, p. 261)

A vivência do aluno dentro do processo escolar, ocorre dentro de um espaço transferencial, evocando este mecanismo que se encontra em inúmeras relações humanas, em particular as situações em quem acredita que outrem pode ajudá-lo seja no que for.

A busca do conhecimento é uma destas situações, pois o aluno é levado a investir em quem se dispõe a acompanhá-lo, uma aura originariamente atribuída a figuras arcaicas de sua infância. Pode-se mesmo dizer que este tipo de funcionamento influencia todas as relações humanas.

Na visão de Ivan Capelato, “o que comanda a transferência na relação entre as pessoas, é a possibilidade do outro de se tornar o complemento, o continente da relação, pois é neste contexto de continência que os vínculos vão se formar”.
(Capelato, 1994 p. 54)

Assim sendo, após uma reflexão sobre a relação afetiva no cenário pedagógico e sobre a postura do professor nesse contexto, julga-se apropriado olhar para alguns aspectos próprios do sujeito cognoscente e questionar sobre a quem se ensina. Este questionamento dá margem para que se tente conhecer melhor quem é esse aluno, que se apresenta, às vezes tão familiar, às vezes tão desconhecido.

Mas que sem dúvida, é alguém que deve ser visto como um ser humano global, constituído de corpo, razão, mas também de emoção e psiquismo.

“Se a educação apropriada inclui a compreensão de que é preciso pensar, deve incluir também a compreensão dos sentimentos”. (Branden, 1994, p. 262).

2.3 A Escola Promovendo Auto-Estima

O desenvolvimento da afetividade implica a capacidade que as pessoas têm de expressar e receber afeto e que muitas vezes vai sendo progressivamente limitada e moldada.

Todos, educadores e alunos, ao lidar com a temática da afetividade, têm de organizar, estruturar, explicar, em um contexto de vida e também ação, os objetos do conhecimento que estão imersos em um sistema de relações sociais no qual a informação produzida pela sociedade capitalista, digital, informatizada, globalizadas e complexa, é cada vez mais rápida. A sociabilidade, os costumes, os sonhos, os desejos sociais, ecológicos, culturais, de gênero encontram-se em plena mutação. A competência do profissional da educação implica, dessa forma, enxergar o processo educativo sob uma perspectiva multidimensional, considerando a internalidade e a comunicabilidade de suas próprias experiências.

Assim, a formação de educadores e educadoras tem de ser considerada não apenas quanto à produção teórico - científica que embasa o conhecimento sobre a criança mas também quanto ao autoconhecimento. O preparo dos educadores implica o despertar de suas potencialidades, favorecendo a expressão de sua criatividade, de sua sensibilidade.

Os educadores, nesse movimento da transformação social, necessitam de espaço para processar, entender, tomar consciência da mudança, da diversidade, da multidimensionalidade que estão implícitas no processo de educar, pois a sabedoria não está na fixidez nem na mudança, mas na dialética que as une.

Tarefa difícil, uma vez que a cultura de massa produz indivíduos normalizados e normatizados, articulados uns aos sistemas hierárquicos, valores e de submissão simulada. Assim, o grande desafio para a educação é considerar as singularidades e a possibilidade que temos de afetar e ser afetados. A construção do emocional, desejoso, pensante requer a representação de distintos aspectos da sociedade como fonte de criação. Essa construção é revolucionária porque sempre quer mais conexões, mais atividade criadora, tanto do ensinante quanto do aprendiz.

É de suma importância o papel dos profissionais da educação nos processos fundamentais do desenvolvimento humano. Pôr desenvolvimento,

compreende-se o processo ordenado e contínuo que abrange todas as modificações que ocorrem no organismo e na personalidade, incluindo, também, os comportamentos mais sofisticados, resultantes do crescimento e amadurecimento físicos e da estimulação variada do ambiente.

A maturação que consiste no desenvolvimento das estruturas corporais, neurológicas e orgânicas, abrange padrões de comportamento resultantes da atuação de alguns mecanismos internos, caracteriza-se pôr mudanças estruturais influenciadas pela hereditariedade, que ocorrem em dado momento, envolvendo a coordenação de numerosas partes do sistema nervoso.

Toda atividade humana depende da maturação. Desde o mais simples comportamento, como segurar um objeto, até as abstrações e raciocínios mais complexos. Como Gesell afirma, *“a aprendizagem nunca pode transcender a maturação”*. (Gesell, 1963, p.70). Portanto, para que a aprendizagem se processe, é necessário que o organismo esteja suficientemente maduro para recebê-la.

Aprendizagem é o resultado da estimulação do ambiente sobre o indivíduo já maduro, que se expressa, diante de uma situação - problema, sob a forma de uma mudança de comportamento em função da experiência. É comum as pessoas restringirem o conceito de aprendizagem somente aos fenômenos que ocorrem na escola, como resultado do ensino, entretanto, o termo tem, um sentido muito mais amplo: abrange os hábitos que formamos, os aspectos de nossa vida afetiva e a assimilação de valores culturais. Portanto, refere-se a aspectos funcionais e resulta de toda estimulação ambiental recebida pelo indivíduo.

As crianças só aprendem normalmente quando estão presentes certas integridades básicas e quando são oferecidas oportunidades adequadas para a aprendizagem. Uma criança carente, uma criança à qual não tenham sido dadas oportunidades, terá deficiências em vários tipos de aprendizagem, mesmo se tiver potencialidades excelentes. (Johnson; Myklebust, 1987).

Para que a aprendizagem provoque uma efetiva mudança de comportamento e amplie cada vez mais o potencial do educando, é necessário que ele perceba a relação entre o que está aprendendo e a sua vida. O aluno precisa ser capaz de reconhecer as situações em que aplicará o novo conhecimento ou

habilidade. Tanto quanto possível, aquilo que é aprendido precisa ser significativo para ele. Uma aprendizagem mecânica, que não vai além da simples retenção, não tem significado para o aluno. É a família quem primeiro proporciona experiências educacionais à criança, no sentido de orientá-la, dirigi-la. Tais experiências resumem-se num treino que, algumas vezes, é realizado no nível consciente, mas que, na maior parte das vezes, acontece sem que os pais tenham consciência de que estão tentando influir sobre o comportamento dos filhos.

Como afirma Lindgren (1997, p. 86):

“(...) este tipo de aprendizagem e ensino em diferentes níveis de consciência dá-se durante todo o tempo, dentro ou fora da escola. Os pais e os professores estão sempre ensinando simultaneamente em diferentes níveis de consciência, e as crianças estão sempre aprendendo em diferentes níveis. As coisas ensinadas ou aprendidas, conscientemente podem ou não ser importantes e podem ou não fixar-se. “

Ainda segundo este autor, “o que é ensinado e aprendido inconscientemente tem mais probabilidade de permanecer”. (Lindgren, 1977, p. 86).

Na família, a criança retém definitivamente os sentimentos que seus pais têm em relação a ela e à vida em geral. Esses sentimentos serão a base para o conceito que ela formará de si própria e do mundo.

Na escola, o professor deve estar sempre atento às etapas do desenvolvimento do aluno, colocando-se na posição de facilitador da aprendizagem e calcando seu trabalho no respeito mútuo, na confiança e no afeto, estabelecendo com seus alunos uma relação de ajuda, atento para as atitudes de quem ajuda e para a percepção de que é ajudado.

Quando um educador respeita a dignidade do aluno e trata-o com compreensão e ajuda construtiva, ele desenvolve na criança a capacidade de procurar dentro de si mesma as respostas para os seus problemas, tornando-a

responsável e, conseqüentemente, agente do seu próprio processo de aprendizagem.

A trajetória da vida é marcada pôr inúmeras influências e a interação social é relevante para o desenvolvimento do ser humano. Ele só se constitui como tal na sua relação com o outro social, é membro de uma espécie biológica que só se desenvolve no interior de um grupo cultural. Seu cérebro pressupõe um sistema aberto, de grande plasticidade; sua estrutura e modo de funcionamento são construídos ao longo da história da espécie e do desenvolvimento individual e, nesse processo, a linguagem ocupa um espaço importante em que a cultura fornece ao indivíduo os sistemas simbólicos de representação da realidade.

A aprendizagem é fundamental para o desenvolvimento do ser humano desde seu nascimento. A criança se dimensiona na relação com os outros – relação interpessoal – e na relação consigo mesma – relação intrapessoal. Na mediação pôr meio da linguagem, o outro contribui na medida em que possibilita o desenvolvimento de funções consolidadas autônomas. O indivíduo constrói o seu conhecimento na inter-relação com o outro. Essa construção processa-se na dinâmica interativa: a atividade humana só ocorre e tem sentido na concretude das relações que emergem os signos – verbais e não - verbais – como contingência e possibilidade de interação e mediação.

Assim, a qualidade dos conteúdos intelectuais e dos materiais disponíveis para que a criança aja sobre eles, além dos desafios que geram conflitos cognitivos, são possibilitadores da construção de novos conhecimentos. Nessa medida, o acesso a produções estéticas, poéticas, sociais e científicas funciona como eixo desencadeador de novas descobertas, novas possibilidades de pensar o mundo.

A motivação para aprender nada mais é do que o reconhecimento, pelo aluno, de que conhecer algo irá satisfazer suas necessidades atuais ou futuras, como também pode ser encarada como um processo psicológico em construção.

Um dos trabalhos mais importantes a serem desenvolvidos pelos professor junto aos seus alunos, é portanto, motivá-los, não apenas incentivando-os com elogios ao desempenho, mas procurando fazer com que o processo aprendizagem seja motivador em si mesmo: as crianças devem ler levadas a colocar toda a sua

energia para enfrentar o desafio intelectual que a escola lhes coloca. O prazer vem, assim, da própria aprendizagem, do sentimento de competência pessoal, da segurança de ser hábil para resolver problemas.

O papel do professor consiste em explicar a classe o que vai ser estudado, pôr que razões e com quais finalidades, dando assim, o real valor do trabalho intelectual feito sobre materiais ou conteúdos significativos, tornando-o produtivo.

Conforme Sara Pain (1987), o sujeito da aprendizagem opera sobre dois vértices distintos: o desejo e a inteligência. Ao considerar a dimensão afetiva que o aluno traz como bagagem psíquica, e a articulação desta, com os processos intelectuais, tem-se uma visão interligada que é de importância fundamental para a compreensão desse aluno e do processo de aprendizagem como um todo. Dessa forma, na tentativa de conhecer algumas etapas do desenvolvimento psicodinâmico do aluno e dos processos cognitivos relacionados a elas, deve-se enfatizar os aspectos afetivos e intelectuais desse ser aprendente. Esses conhecimentos, além de permitir uma reflexão sobre a postura do educador, na relação com o educando, podem ampliar os horizontes dos professores, na busca do sentido oculto no discurso do aluno. Esses conhecimentos, passariam a instrumentá-los para lidar com os acertos, com os erros e com as faltas que aparecem nesse discurso, que vem a ser a condição necessária para que surja o desejo de aprender.

“Podemos aprender que o medo e o sofrimento confrontados são muito menos perigosos que se forem negados. Podemos aprender que somos responsáveis pôr aquilo que escolhemos fazer, mas que sentimentos em si são nem morais nem imorais, simplesmente são.” (Branden, 1994 p. 23).

Se a auto-estima da criança é a confiança que ela tem em sua capacidade de lidar com desafios básicos da vida, um deles consiste no relacionamento com os outros seres humanos. Isto significa relacionar-se de tal forma que suas interações sejam experimentadas como positivas, tanto pôr eles como pelas outras pessoas.

Sabe-se que nenhuma interação humana será tão bem sucedida quanto pode ser se uma ou ambas as partes temerem a auto-afirmação e a auto-expressão normais.

Pode-se afirmar então, que o que os alunos precisam dos professores para desenvolver a auto-estima é respeito, benevolência, motivação positiva, além de adquirir conhecimentos essenciais e desenvolver habilidades vitais. As crianças sempre chegam a uma classe com diferenças importantes quanto à suas habilidades. Professores eficientes sabem que a pessoa só aprende construindo sobre os pontos fortes e não enfocando as fraquezas.

Conseqüentemente, eles constroem a competência dando aos alunos tarefas condizentes com o nível de habilidade de cada um. Os sucessos dessa abordagem possibilitam que o aluno progrida em seu desenvolvimento intelectual.

Uma vez que a experiência de vencer novos desafios é essencial ao crescimento da auto-estima, a arte do professor está em saber que é vital calibrar essa progressão. No passado, tinha-se como certo que todos aprendiam da mesma maneira e que um só método didático serviria para todos. Hoje sabe-se que as pessoas aprendem das formas mais diferentes, têm diferentes “estilos cognitivos” e que, na melhor das hipóteses, o ensino adapta-se às necessidades específicas de aprendizado de cada estudante individual. (Gardner, 1992)

CAPÍTULO III – A INFLUÊNCIA DO DESENVOLVIMENTO AFETIVO NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO NA VISÃO DE:

3.1 Piaget

Wadsworth (1997), delinea a teoria de Jean Piaget, compreendendo quatro principais níveis ou períodos ao longo do contínuo do desenvolvimento. Toda mudança significativa no desenvolvimento quer no interior de cada nível ou entre eles, representa um passo a mais em direção a uma inteligência mais avançada e plenamente adaptada. Cada passo constitui uma mudança qualitativa nas capacidades de raciocínio. Estes avanços partilham sempre de algumas características:

a) Cada avanço, cada nova construção ou reconstrução é caracterizada pela presença de capacidades para tipos de raciocínios qualitativamente diferentes;

b) Cada reconstrução ou progresso no raciocínio permeia toda a estrutura mental da criança e não afeta apenas o raciocínio sobre um evento particular; pôr exemplo, a criança que constrói um conceito de que o comprimento dos objetos não muda quando muda a sua posição conservação de comprimento, pode empregar este novo raciocínio em situações nas quais a dimensão do comprimento seja relevante;

c) Cada novo avanço evolutivo envolve uma integração e expansão do conhecimento e raciocínio dos níveis anteriores em “novo” conhecimento;

d) O curso do desenvolvimento é invariante, pois o raciocínio formal não pode se desenvolver antes que as operações concretas estejam desenvolvidas e, estas só se desenvolvem após o raciocínio pré-operacional;

e) Cada avanço no raciocínio é acompanhado do egocentrismo na sua fase inicial, pois as crianças pré-operacionais, no início, percebem seus pensamentos como necessariamente corretos e, este egocentrismo do pensamento diminui gradativamente à medida em que as crianças reconhecem que os seus colegas e as outras pessoas têm idéias que conflitam com as suas; isto provoca dúvidas quanto à certeza de suas próprias idéias;

f) O desenvolvimento intelectual é auto-regulado e a transformação (assimilação e acomodação) da experiência resulta em novas construções sendo que este processo não é externo, mas interno e, ele não acontece pela internalização direta do mundo exterior, mas pôr meio da desequilíbrio seguida da assimilação e acomodação de experiência selecionada e, desta forma, o resultado é o conhecimento construído ou reconstruído. O mecanismo de controle é interno. Na teoria de Piaget, a construção mais eficiente e melhor adaptada ocorre quando o mecanismo de controle é autônomo, ou passa a ter o seu próprio caminho; isto é, responder (assimilar) a fonte de desequilíbrio. O mecanismo de controle é afetivo, com sentimentos, tendências e inclinações inconscientes para que as experiências afetem o desenvolvimento intelectual. É o processo de auto-regulação;

g) O desenvolvimento intelectual depende da interação social e da experiência social sendo que, Piaget considerou a interação social como uma das quatro variáveis primárias do desenvolvimento, o que equivale a dizer que o conhecimento social não pode ser construído sem a interação com os outros e as pessoas são a única fonte possível do material necessário à construção do conhecimento social. Em todos os níveis, o egocentrismo intelectual (cognitivo e afetivo) é fundamentalmente posto em xeque em função do confronto com as idéias de terceiros. Embora a construção do conhecimento ocorra na mente da criança, ele ocorre em um contexto social, sempre necessário para que qualquer construção aconteça.

Piaget entendeu a mente como dotada de estruturas do mesmo modo que o corpo. De acordo com Goulart (2000, p. 163 -164) na teoria piagetiana “o desenvolvimento cognitivo é processo seqüencial marcado pôr etapas caracterizadas pôr estruturas mentais diferenciadas (...) cada estrutura cognitiva tem o seu momento próprio de aparecer (...) embora a seqüência do desenvolvimento seja a mesma para todas as pessoas, a cronologia varia de pessoa para pessoa. A criança, quando confrontada com um novo estímulo, tenta assimilá -lo a esquemas já existentes.”

Uma criança espera que alguma coisa aconteça de certa maneira, e isto não acontece. A discrepância entre o esperado e o que realmente ocorre é uma forma de desequilíbrio. Para Piaget, equilíbrio, é então, o processo de passagem

do desequilíbrio para o equilíbrio. Este é um processo auto-regulador cujos instrumentos são assimilação e acomodação.

A equilibração permite que a experiência externa seja incorporada na estrutura interna que são os esquemas. Quando ocorre o desequilíbrio, ele proporciona motivação para a criança buscar o equilíbrio - para depois assimilar ou acomodar. Ele ativa o processo de equilibração e o esforço para retornar ao equilíbrio. Piaget considera motivação como aquilo que ativa o comportamento. Em sua teoria, a maior fonte de motivação, no que se refere ao desenvolvimento intelectual, é a desequilibração, pois ativa a equilibração, constituída pôr assimilação e acomodação.

Ao invés de falar em construção, Piaget também se referia, freqüentemente, ao conceito de “reconstrução”, apontando, com isso, para um novo processo cognitivo cuja base é, o resultado de combinações e reconstruções mais remotas. E, partindo da idéia de que tal reconstrução não ocorre “cegamente”, mas mediante recurso decisivo a elementos disponíveis, deve haver uma espécie de sentido interior, servindo de guia a tal reconstrução, à guisa da sensação e percepção, que ajuda a regular o movimento corporal.

Ele trabalhou com o conceito de cooperação. Que procura analisar as relações do social e do individual no desenvolvimento cognitivo da criança. A cooperação, fundada na igualdade, é uma forma ideal de relações entre indivíduos. Porque ele implica no respeito mútuo, no princípio de reciprocidade e a liberdade ou a autonomia de pessoas em interação. Piaget valoriza a cooperação porque se trata de uma forma superior de equilíbrio onde o todo e as partes conservam-se mutuamente, sem que um domine o outro.

Na ótica de Piaget (1980) considera-se então, a cooperação como um processo, suscetível de degraus, muito mais do que um estado. É provavelmente o que faz Piaget dizer que a cooperação é um método: é uma prática que vai na direção de relações iguais, um conjunto de meios, tendo importantes efeitos sobre os planos interindividuais e individuais.

Para Piaget (1980), a cooperação também dá conta do ideal científico: uma verdade científica se demonstra entre pessoas que se respeitam, no quadro de livres

discussões e críticas. A verdade científica não se impõe. Os erros do pensamento entregues a si mesmo corrigem -se graças às trocas entre os membros da comunidade científica. Em sua obra, como de costume, Piaget sublinha na criança o que prefigura o caminho próprio da ciência.

3.2 Vygotsky

As dimensões cognitiva e afetiva do funcionamento psicológico têm sido tratadas, ao longo da história da psicologia como ciência, de forma separada, correspondendo a diferentes tradições dentro dessa disciplina. Atualmente, no entanto, percebe-se uma tendência de reunião desses dois aspectos, numa tentativa de recomposição do ser psicológico completo. Essa tendência parece assentar-se em uma necessidade teórica de superação de uma divisão artificial, a qual acaba fundamentando uma compreensão fragmentada do funcionamento psicológico. As situações concretas da atividade humana, objeto de interesse de áreas aplicadas como a educação, pôr exemplo, também pedem uma abordagem mais orgânica do ser humano: as lacunas explicativas tornam-se óbvias quando se enfrenta indivíduos e grupos em situações reais de desempenho no mundo.

No caso de Vygotsky (1991), os aspectos mais difundidos e explorados de sua abordagem são aqueles referentes ao funcionamento cognitivo: a centralidade dos processos psicológicos superiores no funcionamento típico da espécie humana; o papel dos instrumentos e símbolos, culturalmente desenvolvidos e internalizados pelo indivíduo, no processo de mediação entre sujeito e objeto de conhecimento; as relações entre pensamento e linguagem; a importância dos processos de ensino – aprendizagem na promoção do desenvolvimento; a questão dos processos metacognitivos. Em termos contemporâneos, Vygotsky poderia ser considerado um cognitivista, na medida em que se preocupou com a investigação dos processos internos relacionados à aquisição, organização e uso do conhecimento e, especificamente, com sua dimensão simbólica.

Vygotsky (1991) menciona, explicitamente, que um dos principais defeitos da psicologia tradicional é a separação entre os aspectos intelectuais, de um lado, e os volitivos e afetivos, de outro, propondo a consideração da unidade entre esses processos. Coloca que o pensamento tem sua origem na esfera da motivação, a qual inclui inclinações, necessidades, interesses, impulsos, afeto e emoção. Nesta

esfera estaria a razão última do pensamento e, assim, uma compreensão completa do pensamento humano só é possível quando se compreende sua base afetivo-volitiva.

A separação do intelecto e do afeto, diz Vygotsky (1991 p. 57): “enquanto objetos de estudo, é uma das principais deficiências da psicologia tradicional, uma vez que esta apresenta o processo de pensamento como um fluxo autônomo de ‘pensamentos que pensam a si próprios’, dissociado da plenitude da vida, das necessidades e dos interesses pessoais, das inclinações e dos impulsos daquele que pensa.”

“A análise em unidades indica o caminho para a solução desses problemas de importância vital. Demonstra a existência de um sistema que cada idéia contém uma atitude afetiva transmutada com relação ao fragmento de realidade ao qual se refere. Permite-nos ainda seguir a trajetória que vai das necessidades e impulsos de uma pessoa até a direção específica tomada pôr seus pensamentos, e o caminho inverso, a partir de seus pensamentos até o seu comportamento e a sua atividade” (Vygotsky 1991).

Além dos pressupostos mais gerais de sua teoria mencionados, várias são as “portas de entrada”, em sua obra, que permitem uma aproximação com a dimensão afetiva do funcionamento psicológico. Em primeiro lugar escreveu diversos textos sobre questões diretamente ligadas a essa dimensão (emoção, vontade, imaginação criatividade), a maior parte deles não traduzidos do russo e muitos não publicados nem mesmo na União Soviética .

Para Vygotsky o meio é fator determinante para a construção das estruturas mentais onde cada indivíduo aparece como ativo participante de sua própria existência, construída na inter-relação com outros sociais. Dentro de cada estágio do seu desenvolvimento a criança desenvolve a capacidade com a qual ela pode, competentemente, afetar o seu meio e a si mesma (Vygotsky, apud Vasconcelos & Valsiner, 1995, p.46).

“Essa capacidade vai acontecendo ao longo do desenvolvimento, onde o indivíduo internaliza as formas culturalmente dadas de comportamento, num processo em que atividades externas, funções interpessoais, transformam-se em atividades internas, intrapsicológicas (Oliveira, 1992, p.27).”

Nesse sentido podemos dizer que todas as funções psíquicas são de natureza e origem e social, onde o indivíduo, sozinho, não dispõe de estruturas internas capazes de promover um desenvolvimento pleno. Isso significa que, de um lado o meio sociocultural é condição necessária para a constituição do psiquismo humano e, de outro, que essa constituição não é da origem biológica, mas sim, de origem cultural. Sendo assim, entendemos que o conhecimento se dá no movimento dialético entre os atores sociais, onde estar junto, em relações mecânicas não é o suficiente para que ele ocorra, mas sim nas experiências de trocas, no confronto das idéias, na cooperação, no movimento de dar e receber.

Segundo Vygotsky (1991) a criança devia ter o direito ao desenvolvimento através da sua experiência com as diferenças, mesmo que para ter acesso a esse saber diferenciado fosse preciso usar caminhos (Góes, 1996, p.47). A busca pôr esses caminhos especiais que facilitem a aprendizagem é um papel da instituição escolar, que é o lugar, pôr excelência, onde deve ocorrer a socialização do saber sistematizado universalmente. Para que esse saber ocorra de forma competente, é necessário a intervenção deliberada do professor, através do uso de estratégias pedagógicas que proporcionem a interação dos alunos com seus colegas e com ele próprio.

Acredita-se que a intervenção pedagógica adequada através da utilização de estratégias, tais como jogos pedagógicos diversos, literatura infantil, atividades plásticas, produções de textos com relatos de diferentes formas, individual, em duplas, em grupos e auto - correções, amplie o nível de aprendizagem do aluno, possibilitando um marco para os desafios. Sendo assim, essas estratégias podem também trazer vantagens para o professor, se ela for vista como um instrumento de possibilidade renovação da sua prática pedagógica.

Além de principal agente na trajetória dos alunos nesse processo, o professor é também o mediador mais importante nessas interações entre os alunos e os objetos do conhecimento. Cabe a ele, não só estimular essas interações, mas principalmente promovê-las no seu dia a dia em sala de aula, adotando uma posição de busca do significado das condutas dos seus alunos para uma intervenção pedagógica mais adequada.

Para Vygotsky (1991 p. 22), zona de desenvolvimento proximal é “(...) a distância entre o nível de desenvolvimento real que se costuma determinar pela capacidade de solucionar independentemente um problema e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes”

3.3 Wallon

Na psicogenética de Henri Wallon, a dimensão afetiva ocupa lugar central, tanto do ponto de vista da construção da pessoa quanto do conhecimento. Ambos se iniciam num período que ele denomina impulsivo - emocional e se estende ao longo do primeiro ano da vida. Neste momento a afetividade reduz-se praticamente às manifestações fisiológicas da emoção, que constitui, portanto, o ponto de partida do psiquismo.

Desta maneira, a caracterização que apresenta a atividade emocional é complexa e paradoxal: ela é simultaneamente social e biológica em sua natureza; realiza a transição entre o estado orgânico do ser e a sua etapa cognitiva, racional, que só pode ser atingida através da mediação cultural, isto é, social. A consciência afetiva é a forma pela qual o psiquismo emerge da vida orgânica: corresponde à sua primeira manifestação. Pelo vínculo imediato que instaura com o ambiente social, ela garante o acesso ao universo simbólico da cultura, elaborado e acumulado pelos homens ao longo da sua história. Dessa forma é ela que permitirá a tomada de posse dos instrumentos com os quais trabalha a atividade cognitiva. Neste sentido, ela lhe dá origem.

A afetividade, nesta perspectiva, não é apenas uma das dimensões da pessoa: ela é também uma fase do desenvolvimento, a mais arcaica. O ser humano

foi, logo que saiu da vida puramente orgânica, um ser afetivo. Da afetividade diferenciou-se, lentamente, a vida racional. Portanto, no início da vida, afetividade e inteligência estão sincreticamente misturadas, com o predomínio da primeira.

A sua diferenciação logo se inicia, mas a reciprocidade entre os dois desenvolvimentos se mantém de tal forma que as aquisições de cada uma repercutem sobre a outra permanentemente. Ao longo do trajeto, elas alternam preponderâncias, e a afetividade reflui para dar espaço à intensa atividade cognitiva assim que a maturação põe em ação o equipamento sensório - motor necessário à exploração da realidade.

A partir daí, a história da construção da pessoa será constituída pôr uma sucessão pendular de momentos predominantemente afetivos ou predominantemente cognitivos, não paralelos, mas integrados. Cada novo momento terá incorporado as aquisições feitas no nível anterior, ou seja, na outra dimensão. Isto significa que a afetividade depende, para evoluir, de conquistas realizadas no plano da inteligência, e vice-versa.

A idéia de fases do desenvolvimento da inteligência é bastante familiar; bem menos comum é a noção de etapas da afetividade, fora da psicanálise, onde ela se aplica a uma sexualidade que se desenvolve à margem da racionalidade. Aqui existe a suposição de que ela incorpora de fato as construções da inteligência, e pôr conseguinte tende a se racionalizar. As formas adultas de afetividade, pôr esta razão, podem diferir enormemente das suas formas infantis.

No seu momento inicial, a afetividade reduz-se praticamente às suas manifestações somáticas, vale dizer, é pura emoção. Até aí, as duas expressões são intercambiáveis: trata-se de uma afetividade somática, epidérmica, onde as trocas afetivas dependem inteiramente da presença concreta dos parceiros.

Depois que a inteligência construiu a função simbólica, a comunicação se beneficia, alargando o seu raio de ação. Ela incorpora a linguagem em sua dimensão semântica, primeiro oral, depois escrita. A possibilidade de nutrição afetiva pôr estas vias passa a se acrescentar às anteriores, que se reduziam à comunicação tônica: o toque e a entonação da voz. Instala-se o que se poderia denominar de forma cognitiva de vinculação afetiva. Pensar nesta direção leva a admitir que o

ajuste fino da demanda às competências, em educação, pode ser pensado como uma forma muito requintada de comunicação afetiva.

Em seu último grande momento de construção, a puberdade, retorna para o primeiro plano um tipo de afetividade que incorporou a função categorial (quando esta se construiu, evidentemente). Nasce então aquele tipo de conduta que coloca exigências racionais às relações afetivas: exigências de respeito recíproco, justiça, igualdade de direitos etc. Não atendê-las tende a ser percebido como desamor; o que ocorre freqüentemente entre adolescentes e seus pais, quando estes persistem em alimentá-los com um tipo de manifestação que não corresponde mais às expectativas da sua nova organização afetiva.

Segundo TAILLE(1992), enfrentando o risco do esquematismo, se falará então em três grandes momentos: afetividade emocional ou tônica; afetividade simbólica e afetividade categorial: o qualificativo corresponde ao nível alcançado pela inteligência na etapa anterior.

Nos momentos predominantemente afetivos do desenvolvimento o que está em primeiro plano é a construção do sujeito, que se faz pela interação com os outros sujeitos; naqueles de maior peso cognitivo, é o objeto, a realidade externa, que se modela, à custa da aquisição das técnicas elaboradas pela cultura. Ambos os processos são, pôr conseguinte, sociais, embora em sentidos diferentes: no primeiro, social é sinônimo de interpessoal; no segundo, é o equivalente de cultural.

Tudo o que foi afirmado a respeito da integração entre inteligências e afetividade pode ser transposto para aquela que se realiza entre o objeto e o sujeito. Deve-se então concluir que a construção do sujeito e a do objeto alimentam-se mutuamente, e mesmo afirmar que a elaboração do conhecimento depende da construção do sujeito nos quadros do desenvolvimento humano concreto. Nesta vinculação está uma das mais belas intuições da teoria walloniana: a de que a sofisticação dos recursos intelectuais é utilizável na elaboração de personalidades ricas e originais. Neste sentido, a construção do objeto está a serviço da construção do sujeito: quem fala é nitidamente o psicólogo, e não o epistemólogo. O produto último da elaboração de uma inteligência, concreta, pessoal, corporificada em alguém, é uma pessoa. A construção da pessoa é uma auto construção.

O processo que começou pela simbiose fetal tem no horizonte a individualização. Paradoxalmente, poder-se-ia afirmar desta individualização que ela vai de um tipo de sociabilidade para outro, através da socialização. Não há nada mais social do que o processo através do qual o indivíduo se singulariza, constrói a sua unicidade. Quando ele superou a dependência mais imediata da interpessoalidade, prossegue alimentando-se da cultura, isto é, ainda do outro, sob a forma, agora, do produto do seu trabalho. Poderá agora “socializar-se” na solidão.

Este longo caminho leva de uma forma de sociabilidade a outra. Nunca o ser “geneticamente social” a que se refere Wallon (apud Taille, 1992), poderia passar pôr uma fase pré-social. O vínculo afetivo supre a insuficiência da inteligência no início. Quando ainda não é possível a ação cooperativa que vem da articulação de pontos de vista bem diferenciados, o contágio afetivo cria os elos necessários à ação coletiva. Com o passar do tempo, a esta forma primitiva se acrescenta a outra, mas, em todos os momentos da história da espécie, como da história individual, o ser humano dispõe de recursos para associar-se aos seus semelhantes.

A idéia da construção da unicidade é luminosa; ela tem uma dimensão trágica, entretanto, no seu destino de obra muito frágil e sempre inacabada. A apreensão de si mesmo parece tão fugaz quanto uma bolha de sabão, ameaçada pelas simbioses afetivas, pelos estados pessoais de emoção ou mesmo de mero cansaço.

CAPÍTULO IV – UM DOS EFEITOS NEGATIVOS NA VIDA ESTUDANTIL DE CRIANÇAS COM PROBLEMAS AFETIVOS: BAIXO RENDIMENTO ESCOLAR

Aprendizagem é um termo familiar e, à primeira vista, não parece ser difícil sua conceituação. Entretanto, existem diversas definições para aprendizagem envolvendo aspectos diferentes e algumas vezes contraditórios. O conceito de aprendizagem varia principalmente de acordo com o referencial teórico. Enquanto alguns autores enfatizam o resultado e o desempenho em si (Skinner, 1953, apud Peterson, 1975), outros dão uma importância maior ao processo de aprendizagem, mais precisamente, como se constrói o conhecimento (Piaget, 1964; Paín, 1981; Macedo, Petty e Passos, 2000).

Segundo Witter (1984), aprendizagem é uma mudança relativamente estável, num estado interno do organismo, resultante de prática ou experiência anterior que constitui condição necessária, mas não suficiente para que o desempenho ocorra. Piaget (1964) considera aprendizagem como sendo um processo contínuo, gerador de conflitos cognitivos e de desequilíbrios, contribuindo para o desenvolvimento do indivíduo. Esse processo de aquisição do conhecimento se dá mediante a ação do sujeito e interação deste com os objetos (Macedo 2000).

Atualmente existe uma grande preocupação e interesse pôr parte de pesquisadores em investigar as dificuldades de aprendizagem, o que é compreensível uma vez que o número de crianças com baixo rendimento escolar tem se revelado bastante significativo.

Diante desse quadro, vários estudiosos tentam compreender o que leva algumas crianças a apresentarem sucesso escolar, enquanto outras não conseguem atingir um desempenho acadêmico satisfatório.

Fala-se em problema de aprendizagem quando há uma dificuldade nesse processo de aprender ou uma interferência na interação entre o mediador e o sujeito, ou ainda uma ineficiência quanto aos resultados. Assim como é difícil conceituar aprendizagem, é árduo também definir dificuldade de aprendizagem. A controvérsia começa quando se tenta diferenciar dificuldade e distúrbio de

aprendizagem. Esses termos referem-se a fenômenos diferentes, porém, muitas vezes, são utilizados de forma distorcida e indiscriminada.

Uma definição de distúrbio de aprendizagem foi apresentada, em 1981, pelo National Joint Committee for Learning Disabilities e citada por Woolfolk (2000):

“Distúrbio de aprendizagem é um termo geral que se refere a um grupo de transtornos manifestados por dificuldades significativas na aquisição e uso de escuta, fala, leitura, escrita, raciocínio ou capacidades matemáticas. Esses transtornos são intrínsecos ao indivíduo, provavelmente devido a disfunção do sistema nervoso central, podendo ocorrer durante a vida.”

Essa definição deixa evidente que os distúrbios na aprendizagem do aluno são conseqüências de um déficit no próprio indivíduo. Déficit este decorrente de uma disfunção no sistema nervoso central, portanto um problema orgânico e neurológico, que interfere na aquisição de conhecimento da criança, conseqüentemente prejudicando seu desempenho escolar. Já a dificuldade de aprendizagem ou dificuldade escolar não possui uma etiologia orgânica. Apesar de ainda aqui o aluno ser, muitas vezes, responsabilizado pelo seu insucesso escolar, as dificuldades de aprendizagem ocorrem também por diversos outros fatores, incluindo variáveis ambientais (dificuldade econômica, desnutrição); variáveis afetivas (problemas na relação professor-aluno, falta de motivação e interesse do aluno e transtornos afetivos); variáveis pedagógicas (método de ensino inadequado, sistema de avaliação incoerente).

Como apontaram Almeida, Rabelo e Cabral (1995), o termo dificuldade de aprendizagem não pode ser utilizado e entendido como sinônimo de distúrbio de aprendizagem, uma vez que a diferenciação conceitual implica postulações teóricas, metodológicas, políticas e educacionais distintas. No presente trabalho, pretende-se utilizar os termos dificuldades de aprendizagem, dificuldades escolares e baixo rendimento escolar como sinônimos.

Conforme citado anteriormente, são diversos os aspectos que interferem na aprendizagem. Múltiplos fatores, ambientais e individuais, estão envolvidos no

processo de aprendizagem (Boruchovitch, 1994; Fernandez, 1987 e 1990; Lindahl, 1988; Paín, 1985; Pernembuco, 1992, apud Jacob, Loureiro, Marturano, Linhares e Machado, 1999).

Do ponto de vista de fatores internos ao indivíduo, os aspectos cognitivos/intelectuais, orgânicos e afetivo-emocionais estão diretamente relacionados ao processo de aprender. Embora exista uma ampla literatura no que diz respeito às dificuldades de aprendizagem, ainda são poucos os estudos que tentam relacionar os problemas escolares às dificuldades emocionais. Sem desconsiderar a importância da multidimensionalidade dos problemas de aprendizagem, nos quais devem ser considerados os fatores orgânicos, afetivos, ambientais, cognitivos, pedagógicos, dentre outros (Fini, 1996), o aspecto psicológico tem sido fortemente associado aos problemas escolares (Moisés e Collares, 1999; Fonseca, Rabelo, Ferreira, Sanches, Pires e Gregório, 1998).

Apesar da estreita relação entre desempenho acadêmico e fatores emocionais, não se deve atribuir todas as dificuldades de uma criança exclusivamente a problemas psicológicos. É importante um olhar cauteloso e uma avaliação ampla e crítica da aprendizagem, na qual faz-se necessário considerar uma gama de outros fatores, incluindo principalmente a didática e o sistema pedagógico da escola.

CONCLUSÃO

Conhecendo bem seus alunos, o professor se colocará em posição de organizar situações afetivas de aprendizagem, e, sobretudo, de interagir com eles, ajudando-os a elaborar hipóteses pertinentes a respeito dos conteúdos, pôr meio de constante questionamento das mesmas.

Um professor é um mediador competente entre o aluno e o conhecimento, alguém que deve criar situações para a aprendizagem, que provoque desafio intelectual, utilizando-se principalmente das relações afetivas que vão se desenvolvendo através da convivência diária, e da construção de novas habilidades e significações.

É preciso, insistir novamente em não se pensar que a prática educativa vivida com afetividade e alegria, prescindida da formação científica séria e da clareza política dos educadores ou educadoras. A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança para um mundo melhor ou, lamentavelmente, da permanência do hoje.

Se o desenvolvimento afetivo se dá paralelamente ao desenvolvimento cognitivo, as características mentais de cada uma das fases do desenvolvimento serão determinantes para a construção da afetividade. Quando examinamos o raciocínio das crianças sobre questões morais, um dos aspectos da vida afetiva, percebemos que os conceitos morais são construídos da mesma forma que os conceitos cognitivos. Os mecanismos de construção são os mesmos. As crianças assimilam as experiências aos esquemas afetivos do mesmo modo que assimilam as experiências às estruturas cognitivas.

A criança na idade de alfabetização, é incapaz de reverter as operações e não consegue acompanhar as transformações, a percepção tende a ser centrada e a criança é egocêntrica, ou seja, não pode assumir o papel ou o ponto de vista do outro, acredita que todos pensam como ela. Conseqüentemente o conceito de intencionalidade ainda não foi construído e a criança não consegue compreender comportamentos acidentais de outras crianças. Acreditam firmemente na moral do

"olho pôr olho, dente pôr dente" e em sua aplicação em todos os casos. Acreditam na necessidade de punições severas como forma de impedir desobediências futuras e preferem castigos arbitrários.

Assim como o raciocínio durante este período é semilógico, assim também é a compreensão infantil sobre regras e justiça e outros aspectos do raciocínio moral semilógico. Somente mais tarde, o raciocínio e o pensamento adquirem maior estabilidade. A capacidade para raciocinar torna-se gradativamente lógica e menos sujeita às influências das contradições perceptuais aparentes. Os afetos adquirem uma medida de estabilidade e consistência que não apresentavam antes.

Com a aquisição da reversibilidade a criança torna-se capaz de coordenar seus pensamentos afetivos de um evento para outro. Piaget (1980) destaca dois elementos fundamentais no desenvolvimento do estágio operacional concreto: a vontade e a autonomia. A vontade é considerada como uma escala permanente de valores construída pelos indivíduos e a qual sente obrigado a aderir. A presença da vontade indica que a pessoa já tem capacidade de raciocinar sobre problemas afetivos sob uma perspectiva coordenada e reversível.

A autonomia de raciocínio consiste em raciocinar de acordo com um conjunto próprio de normas. Durante o estágio pré-operacional as crianças percebem as regras como provenientes de uma autoridade. É a moralidade da obediência ou respeito unilateral. A medida em que as crianças vão se tornando capazes de se colocar no ponto de vista do outro começam a ser capazes de fazer suas próprias avaliações morais. Começam a fazer avaliações a respeito do que é justo e do que não é justo, o que não significa que as avaliações sejam corretas. Esta fase torna-se um período chave para o desenvolvimento contínuo da autonomia afetiva, quando as crianças mudam de uma perspectiva moral baseada no respeito unilateral para uma perspectiva baseada no respeito mútuo.

Com o desenvolvimento da vontade e da autonomia, ocorrem mudanças significativas e claras nos conceitos infantis de regras, acidentes, mentira, justiça e julgamento moral. Se antes percebiam as regras como fixas e permanentes e exigiam dos outros uma adesão rígida, em torno dos seis anos começam a compreender a importância das regras para um jogo correto. A cooperação começa a se manifestar e as regras deixam de ser vistas como absolutas e imutáveis.

Com o desenvolvimento da capacidade de se considerar o ponto de vista do outro as intenções começam a ser compreendidas e consideradas nos julgamentos. A compreensão das intenções não podem ser "ensinadas" a crianças mais novas. De acordo com Piaget (1980), cada criança deve construir este conceito através das interações com os outros. Enquanto não for capaz de compreender o ponto de vista do outro não pode construir o conceito de intencionalidade.

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

As mudanças nas capacidades mentais, no que se refere às estruturas e operações lógicas, passam a ser quantitativas e não mais qualitativas. A qualidade do raciocínio que uma pessoa é capaz de realizar não progride após este estágio, mas o conteúdo e a função da inteligência podem progredir.

Portanto é fundamental cuidarmos do aspecto afetivo no processo ensino/aprendizagem. Precisamos compreender que a criança é uma criança diferente cognitivamente e afetivamente falando a cada fase de seu desenvolvimento. Querer ensinar regras de comportamento sem proporcionar a criança situações de interação que levem a uma real tomada de consciência é pura perda de tempo, e o que é pior, pode acabar dificultando a aquisição do pleno desenvolvimento cognitivo e afetivo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARROS, Célia Silva Guimarães . Pontos de Psicologia Geral. São Paulo : Editora Ática, 1986.
- BONOW, Iva Waisberg. Elementos de Psicologia. São Paulo : Edições Melhoramentos, 1996
- BOSSA, Nádía A. A Psicopedagogia no Brasil. 2ª Ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- BOWLBY, J. Apego. São Paulo : Martins Fontes, 1998.
- BOWLBY, J. Perda. São Paulo : Martins Fontes, 1998.
- BOWLBY, J. Separação. São Paulo : Martins Fontes, 1998.
- BRANDEN, Nathaniel. Auto-estima e os seus 6 pilares. São Paulo: Saraiva, 1997.
- _____. O Poder da Auto-estima. São Paulo: Saraiva, 1994.
- BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais. Apresentação dos Temas Transversais. Brasília: MEC/SEF – SEP. Versão agosto/1996.
- CARRAHER, Terezinha Nunes. Aprender Pensando. 10 edição. Petrópolis-RJ. Ed. Vozes, 1995.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização & Lingüística. São Paulo: Editora Scipione Ltda., 1995.
- CAPELATO, Ivan. As dimensões do Amor. Campinas: Ed. UNICAMP, 1994.
- COLL, César et al. Desenvolvimento Psicológico e Educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- DAVIS, Cláudia; OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. Psicologia na Educação . São Paulo : Cortez,1994. – 2. ed. rev.- (coleção magistério. 2º grau. Série formação do professor)

FREIRE, Paulo, Educação como prática de Liberdade. São Paulo: Cortez, 1986.

FIALHO, Francisco. Ciências da Cognição. Florianópolis: Insular, 2001.

FREUD, S. O Mal Estar da Civilização - Obras Completas. Rio de Janeiro: Imago, 1974. V XXI.

GARDNER, Howard. Inteligências Múltiplas : A Teoria na Prática ; trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre : Artes Médicas, 1995.

HALL, Calvin Springer; LINDZEY, Gardner. Teorias da Personalidade; tradução e revisão técnica Maria Cristina Machado Kupfer. São Paulo. EPU, 1984.

JOHNSON, Doris J. e MYKLEBUST, Helmer R. Distúrbios de Aprendizagem. 3ª edição. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1991.

JOSÉ, Elisabete da Assunção & COELHO, Maria Teresa. Problemas de Aprendizagem. São Paulo: Editora Ática, 1999.

KIGUEL, Sonia Moojen. Reabilitação em Neurologia e Psiquitria Infantil. Aspectos Psicopedagógicos. Porto Alegre: Abenepe, vol. 2, 1983.

KÜBLER-ROSS, Elisabeth – A morte: um amanhecer – São Paulo: Pensamento, 1991.

LAHIRE, Bernard. Sucesso Escolar nos Meios Populares, opus cit. Ver também Rocco, Maria Teresa Fraga. “Meios de comunicação e linguagem”. In: REGO, Teresa Cristina (coord.) Ofício de professor: aprender a ensinar. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2001. Vol. 5.

LEWIS, Michael. Alterando o Destino. Porque o Passado não prediz o Futuro. Campinas: Editora da UNICAMP, 1999.

LINDGREIN, H. C. Psicologia na Sala de Aula; o aluno e o processo de aprendizagem. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1977. 2 vols.

LOPES, Josiane – Morte também é assunto de criança – Revista Nova Escola – Junho 1996.

MARMILICZ, André. Relação Educativa - A comunicação interpessoal entre educador e educando. 2 ed. Curitiba: André Marmilicz, 1999.

MORAIS, António Manuel Pamplona. Distúrbios da Aprendizagem, uma abordagem psicopedagógica. São Paulo: EDICON, 1986.

PATTO, Maria Helena Souza. A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T.A. Queiroz, 1990.

PIAGET, Jean. A Formação do Símbolo na Criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

_____. A Psicologia da Criança. São Paulo: Difel, 1980.

POLITY, Elizabeth. Ensinando a Ensinar. São Paulo: Lemos Editorial, 1997.

RIBEIRO, Lair. O Sucesso não ocorre pôr acaso. São Paulo: Moderna, 1999.

RAPPAPORT, Clara Regina; FIORI, Wagner da Rocha; DAVIS, Cláudia. Psicologia do Desenvolvimento . São Paulo: EPU, 1981.

REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. História da Fisosofia: Do romantismo até nossos dias . São Paulo. Edições Paulinas, 1991.

Taille, Yves de la, et al. Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

TIBA, Içami. Anjos Caídos, 7ª edição. São Paulo: Editora Gente, 1999.

VISCA, Jorge. Psicopedagogia - novas contribuições. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991.

_____. Clínica Psicopedagógica – epistemologia convergente. Porto Alegre: Artes Médicas. 1987.

VYGOTSKY, L.S. A Formação Social da Mente. 4ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. Pensamento e Linguagem. 3ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WADSWORTH, Barry J. Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget. 5. ed. São Paulo: Pioneira, 1997.

WEISS, Maria Lucia L. Psicopedagogia Clínica. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

ZUNINI, Padre Giórgio; GEMELLI, Fr. Agostinho. Introdução à Psicologia. Rio de Janeiro. Livro Ibero – Americano, Ltda, 1962.