

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E
TECNOLÓGICO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM PSICOPEDAGOGIA**

**IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NO PROCESSO
DE APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS**

TEREZA EYLA ALVES CAVALCANTE

**FORTALEZA – CEARÁ
2005**

IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NO PROCESSO DE
APREDIZAGEM DE CRIANÇAS

TEREZA EYLA ALVES CAVALCANTE

MONOGRAFIA SUBMETIDA À COORDENAÇÃO DO CURSO DE
ESPECIALIZAÇÃO EM PSICOPEDAGOGIA COMO REQUISITO PARCIAL
PARA OBTENÇÃO DO TÍTULO DE ESPECIALISTA PELA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ.

FORTALEZA – 2005

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

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

Tereza Eyla Alves Cavalcante

MONOGRAFIA APROVADA EM: ____/____/____

Gláucia Maria de Menezes Ferreira
Orientador (a)

*“Trago dentro do meu coração
como num cofre que não se pode fechar de cheio,
todos os lugares onde estive,
todos os pontos a que cheguei,
todas as paisagens que vi através de janelas ou vigias,
ou de tombadilhos, sonhando,
e tudo isso, que é tanto, é pouco para o que
quero”.*

(Fernando Pessoa)

AGRADECIMENTOS

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

À orientadora Gláucia Ferreira, por me mostrar que esse é, apenas, o primeiro passo dos muitos que tenho à frente.

À professora Rosa Maria, pelas preciosas dicas.

Ao meu esposo por ter compreendido o que significou para mim o desafio de terminar este trabalho, pelos momentos que compartilhou a minha experiência, muitas vezes roubados de nossas horas de lazer, e também, pelo seu apoio e estímulo nas horas de desalento.

À Deus que esteve comigo nas horas de aflição e satisfação, acalmando o meu coração e me enchendo de sabedoria.

RESUMO

As emoções estão presentes quando se busca conhecimento, quando se estabelece 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.

Neste trabalho monográfico, procurou-se analisar principalmente a emoção de maneira ampla, na vida da criança em idade pré-escolar, e a influência desta sobre a aprendizagem, baseando-se no afeto que é o princípio norteador da auto-estima.

Em seguida discuti-se o desenvolvido do vínculo afetivo, a aprendizagem, a motivação e a disciplina como 'meio' para conseguir o auto-controle da criança e seu bem estar são conquistas significativas.

Aborda-se também, o trabalho psicopedagógico e a valorização das relações afetivas na aprendizagem, pois considera-se uma das melhores oportunidades de atendimento ao aluno com problemas de aprendizagem, oriundos de situações emocionais. Outro ponto considerado relevante analisar foi a auto-estima, um dos problemas que afeta emocionalmente grande parte do alunado, causando alterações no processo ensino-aprendizagem.

Concluindo, as razões apresentadas nesse trabalho levam a acreditar que contribuir para o desenvolvimento da capacidade afetiva e cognitiva expandida através da contínua construção, possibilita as crianças tornarem capazes de investir afeto e ter sentimentos validados nelas mesmas.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	07
1. EMOÇÃO E AFETIVIDADE.....	11
1.1. Importância da comunicação na relação educativa	20
1.2. Papel dos alunos nas atividades.....	21
1.3. Perspectiva de ampliar.....	25
1.4. Pontos fundamentais da teoria de Gardner	26
1.5. Contribuições para a educação.....	27
1.6. Perspectivas de mudanças	30
1.7. Um outro olhar para o aluno	30
1.8. Afetividade segundo Vygotsky.....	33
1.9 Afetividade segundo Wallon.....	38
2. TRABALHO PSICOPEDAGÓGICO E A VALORIZAÇÃO DAS RELAÇÕES AFETIVAS NA APRENDIZAGEM	43
2.1. Afetividade numa perspectiva psicopedagógica	46
2.2. Afetividade, motivação e desenvolvimento.....	49
2.3. Aprendizagem e teorias psicopedagógicas	54
2.4. Ligações afetivas na sala de aula	57
3. EMOÇÕES E AUTO-ESTIMA NO PROCESSO ENSINO – APRENDIZAGEM	60
3.1. Fatores que interferem no processo de aprendizagem.....	63
3.2. Sentimento de perda para a criança na fase de alfabetização	65
CONCLUSÕES.....	68
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	72

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, psicológico e social durante toda a sua vida.

O processo de conhecer a si mesmo e ao outro está internalizado, e nessa relação está à 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. Por 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 por 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, por 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, à agressividade encontra-se presente, quer em estudos acríticos das guerras e conflitos, quer na competitividade do dia - a- dia da escola.

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

Assim, o objeto principal desse trabalho é a análise dos problemas de afetividade de crianças, verificados no processo de aprendizagem, focalizando as conseqüências que as perdas em relação à afetividade ou a ausência dela acarretam nos diferentes domínios do desenvolvimento da criança.

Espera-se contribuir para que pais e educadores compreendam melhor que atendendo as necessidades afetivas de seus filhos e alunos, desde cedo, eles se tornarão mais satisfeitos consigo mesmos e com os outros, e terão mais facilidades e disposição para aprender.

Neste trabalho, portanto, analisam-se traços diferenciais de crianças de quadro afetivo instável, com perda afetiva ou ausência de afetividade e que por este motivo pode interferir negativamente no processo de aprendizagem. São discutidos níveis de inteligência sob a teoria das inteligências múltiplas de Gardner. Em seguida fala-se da afetividade e perdas da mesma à luz da perspectiva de teorias psicopedagógicas. Por último, faz-se uma comparação entre as principais teorias do desenvolvimento da criança em fase de alfabetização.

1. EMOÇÃO E AFETIVIDADE

O processo de conhecer a si mesmo e ao outro está interligado e nessa relação está a importância da afetividade e as consequências da sua perda no processo de desenvolvimento global da criança.

Falar de afetividade é de certa forma, falar da essência da vida humana no sentido em que o ser humano, social por natureza, se relaciona e se vincula a outras pessoas desde sempre, sendo feliz e sofrendo em decorrência dessas interações.

Evidentemente, algumas crianças enfrentam sérias dificuldades em seu desenvolvimento cognitivo e emocional. Não lhes é fácil abstrair e generalizar; elas sofrem inúmeros medos, perdas e problemas de relacionamento com outras crianças, adultos e os próprios pais. É prudente não se concluir que todas as crianças com problemas de aprendizagem escolar são crianças difíceis ou anormais. Mas alguns alunos apresentam tais problemas devidos, sobretudo a desajustes emocionais e familiares.

Os padrões de comportamento perceptíveis na infância constituem a dotação original a partir do qual se desenvolvem os estados puramente mentais, sendo posteriormente "interiorizados", seja uma fantasia, uma emoção ou um sentimento. "As emoções são os mecanismos que desencadeiam os objetivos no mais alto nível do cérebro." Fialho (2001, p. 216)

Uma razão principal para valorizar estes padrões está em que ela fornece alguns conceitos a serem provados na teoria. Muitos deles referem-se à formação de vínculos afetivos, como os que ligam os filhos aos pais e os pais aos filhos.

As proporções em que as famílias levam em conta o papel dos laços afetivos e do comportamento de apego na vida de seus membros diferem muito. Numa família pode haver profundo respeito por esses laços, reação imediata às expressões de comportamento de apego e compreensão da angústia, raiva e consternação provocadas pela separação temporária, ou pela

perda permanente, de uma figura amada. A manifestação clara de sentimentos é estimulada e um apoio afetuoso é dado, quando solicitado. Em outra família, em contraposição, pode-se dar pouco valor aos laços afetivos, o comportamento de apego pode ser considerado como infantil e como prova de fraqueza, sendo rejeitado, todas as expressões de sentimento podem ser vistas com desagrado, e manifestam-se desprezo em relação aos que choram.

Segundo Bowlby (1998) sendo censurada e desprezada, a criança acaba por inibir seu comportamento de apego e sufocar seus sentimentos, interferindo desta maneira no seu desenvolvimento intelectual, social e emocional. Além disso, passa a considerar, como os pais, o seu anseio de amor como uma fraqueza, sua raiva como um pecado e seu pensar como infantil.

Segundo Bowlby (1996), afetividade é o conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam sob a forma de emoções, sentimentos e paixões, acompanhados sempre da tonalidade dor ou prazer, satisfação ou insatisfação, agrado ou desagrado, alegria ou tristeza.

(...) muitas das mais intensas emoções humanas surgem durante a formação, manutenção, rompimento ou renovação dos vínculos emocionais (...) Bowlby (1998, p.235).

Para Freire (1986), o querer bem não significa a obrigação a querer bem a todos os alunos de maneira igual. Significa, na verdade, que a afetividade não é assustadora, que não é preciso ter medo de expressá-la. Significa essa abertura ao querer bem o modo de autenticamente selar o compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano, separando como falsa a separação radical entre a seriedade docente e afetividade.

Freire (1986) diz ainda, que não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que o professor será tão melhor quanto mais severo, mais distante e “cinzento”, colocando-se nas relações com os alunos, no trato dos objetos cognoscíveis que deva ensinar. A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. Entretanto, o que não pode se permitir é que a afetividade interfira no cumprimento ético do dever de professor e no exercício da sua autoridade.

Para sobreviver, o ser humano necessita estabelecer uma relação estável com um ou mais adultos em seu ambiente. Essa relação, onde determinados padrões afetivos são desenvolvidos, fornece a base a partir da qual podem ocorrer as transformações no comportamento da criança. Para Davis (1994) é na relação com determinados adultos que o indivíduo inicia a construção dos seus esquemas (perceptuais, motores, cognitivos, lingüísticos) e de sua afetividade.

A criança sente necessidade da presença dos pais ou de um outro adulto para lhe dar segurança física e emocional, levando-a a exploração do ambiente em que está inserida e, portanto, a aprender. Como elemento essencial, este interagir da criança com uma pessoa adulta, mais precisamente os pais, envolve a emoção, a afetividade. Assim, são através da interação com indivíduos mais experientes do seu meio social que a criança constrói as suas funções mentais superiores, como afirma Vygotsky (1991), ou forma a sua personalidade, como defende Freud apud Davis (1994, p. 82).

Analisando a teoria freudiana, constata-se que o indivíduo age de acordo com a sua excitação, com a sua energia, com seus instintos. O aspecto referente às atitudes comportamentais, aos motivos, pensamentos e emoções constitui o instinto, que é a fonte de todos os impulsos básicos do indivíduo, responsável pela aparente plasticidade da natureza humana e pela versatilidade do comportamento. A maioria dos interesses do ser humano, os gostos, as preferências, os hábitos, as atitudes significam afastamentos de energia das escolhas iniciais do instinto. A teoria de Freud sobre a motivação foi baseada, solidamente, na aceitação da hipótese de que os instintos são as únicas fontes de energia do comportamento humano.

Ao nascer, tem-se uma estrutura psíquica chamada Id; para agir, o recém-nascido dispõe apenas desta estrutura, que atua como um reservatório de energia instintiva. As ações do bebê quando nasce visam satisfazer as suas necessidades básicas e imediatas. A criança nasce com um determinado temperamento, com desejos e necessidades, impulso e a percepção que é responsável e auxilia no desenvolvimento. Isso a dirige, portanto, para a busca

do prazer. Essa percepção vai condicionando a criança a se relacionar com as pessoas, com o mundo de forma diferente umas das outras.

No início da vida, a sobrevivência do recém-nascido depende fundamentalmente da figura materna. À medida que cresce se desenvolve, a criança vai, aos poucos, conferindo energia a outros elementos que passam a representar, também, fontes de prazer e vai percebendo que suas necessidades e desejos nem sempre são satisfeitos no momento que deseja, começando, então a amadurecer e a lidar com o mundo. Neste processo, ela vai formando outras duas estruturas psicológicas derivadas do Id: o Ego e o Superego. O Ego é a parte da psique que contém as habilidades, os desejos aprendidos, os medos, a linguagem, o sentido de si próprio e a consciência. O Ego é, assim, o elemento da organização da personalidade, que consiste os desejos e necessidades que estabelecem um equilíbrio com o mundo exterior. Já o Superego, espécie de censura, de controle sobre o poder dos impulsos numa dada situação, é responsável pelo adiamento do prazer por parte do indivíduo. Constitui as normas internalizadas. Alguns comportamentos que o indivíduo não poderá ter mesmo sendo seus desejos.

Freud (1974) também enfatizou a qualidade instintiva das ligações afetivas que seriam manifestações do instinto sexual da criança. Por intermédio da sua experiência com o meio em que vive e dependendo de sua maturação orgânica, a criança atravessa vários estágios de desenvolvimento que, para Freud (1974), estariam ligados aos lugares do corpo que servem como fonte primária de prazer. O desenvolvimento da personalidade seguiria um padrão fixo, com estágios determinados, de um lado, pelas mudanças maturacionais no corpo e, de outro, pelo tipo de relacionamento que a criança estabelece com adultos significativos do seu meio, em especial com o pai e a mãe.

Portanto, merece atenção especial o tratamento e a atenção que a mãe, o pai ou outros adultos fornecem à criança, interagindo com os desejos e as necessidades do momento. Acontece, então, a construção da personalidade e da sua identidade através da construção de significados referente às ligações que o ser humano estabelece com os outros e com o mundo que o cerca, fazendo com que se diferencie das outras pessoas.

Ao considerar as opiniões de Freud (1974) sobre este assunto, é necessário esclarecer que a separação dos pais ou a perda dos laços afetivos pode ser traumática em relação ao desenvolvimento físico, social, intelectual e cognitivo da criança, especialmente quando esta é removida para um lugar estranho, com pessoas estranhas. Além disso, o período de vida durante o qual a separação ou a falta de afetividade evidencia-se traumática coincide com o período da infância que Freud postula ser especialmente vulnerável (de 0 a 6 anos). A ansiedade causada pela separação falta ou perda da afetividade ocupa um lugar cada vez mais importante em sua teorização.

No caso de crianças de 6 anos, é pertinente a análise desta fase por ser o período em que o histórico de afetividade sedimenta-se a um quadro definitivo, que sai da vulnerabilidade da fase de 0 a 6 anos.

Nesse sentido, o foco de análise centra-se no resultado de um desenvolvimento afetivo, e não numa situação específica. Uma pessoa é diferente da outra, portanto cada uma delas processa as informações ligadas à perda ou falta de afetividade de sua própria maneira, de acordo com suas características e relacionadas com a área cognitiva e emocional atingida.

Freud (1974) diz que a angústia nas crianças nada mais é, originariamente, do que expressão do fato de estarem sentindo a perda da pessoa amada.

As emoções estão presentes quando se busca conhecer, quando se estabelece relações com objetos físicos, concepções ou outros indivíduos. Afeto e cognição constituem aspectos inseparáveis, presentes em qualquer atividade, embora em proporções variáveis. A afetividade e a inteligência se estruturam nas ações e pelas ações dos indivíduos. O afeto pode, assim, ser entendido como a energia necessária para que a estrutura cognitiva passe a operar. E mais: ele influencia a velocidade com que se constrói o conhecimento, pois, quando as pessoas se sentem seguras, aprendem com mais facilidade.

Tanto a afetividade como a inteligência são mecanismos de adaptação, que permitem ao indivíduo a construção de noções sobre as situações, os

objetos e as pessoas, atribuindo-lhes atributos, qualidades e valores. Isso contribui para a construção de si próprio e para a obtenção de uma visão do mundo.

Algumas manifestações, como lágrimas, gritos, sorrisos, um olhar, podem indicar possíveis sentimentos de uma pessoa, incluindo assim, expressividade e comunicação. Por outro lado, o afeto é um regulador da ação, que influencia nas atitudes do indivíduo. Dessa forma, amor, ódio, tristeza, alegria ou medo levam o indivíduo a procurar ou evitar certas pessoas ou experiências.

Na interação que professor e aluno estabelecem na escola, os fatores afetivos e cognitivos de ambos exercem influência decisiva que permitem relacionar várias áreas em que as tendências cognitivas específicas de cada indivíduo podem influenciar de modo significativo a falta de afetividade.

Segundo Gardner (1995), a escola tradicional está centrada na exploração das inteligências lingüísticas e lógico - matemáticas. Para ele a escola deveria ter uma educação pessoal, centrada no aluno, onde ele não poderia ser comparado. Sua teoria de aprendizagem defende que inteligência não é apenas a capacidade de entender alguma coisa, mas também, criatividade e compreensão.

Gardner (1995) baseou sua teoria em muitas idéias diferentes, mas a principal delas sustenta que as pessoas manifestam as mais distintas habilidades – para compor uma música, construir um computador ou uma ponte, organizar uma campanha política, produzir um quadro, além de muitas outras, e que todas estas atividades requerem algum tipo de inteligência, mas não necessariamente o mesmo tipo de inteligência.

Para Gardner (1995), as pessoas possuem capacidades, da quais se valem para criar algo, resolver problemas e produzir bens sociais e culturais, dentro de seu contexto.

A teoria de Gardner pressupõe que:

- As inteligências podem ser estimuladas: o contexto social, a escola, a oportunidade de explorar e realizar atividades diferentes são fatores que podem intervir no desenvolvimento das inteligências.

- As inteligências se combinam de forma única em cada pessoa: cada pessoa nasce com todas as inteligências que se desenvolverão durante sua vida, de modo único.

- Nada há como padronizar: as combinações das inteligências são únicas, tal como as impressões digitais.

Gardner (1995), afirma que a inteligência é responsável por nossas habilidades para criar, resolver problemas e fazer projetos, em uma determinada cultura. Segundo ele, cada indivíduo possui alguns tipos diferentes de capacidade, que caracterizam sua inteligência.

- **A inteligência como habilidade para criar:** o ser humano pode inventar e descobrir. Sempre pensar em fazer coisas de um modo novo, sob um ângulo diferente. Portanto, a capacidade criadora que move o indivíduo é uma característica própria da inteligência humana.

- **A inteligência como habilidade para resolver problemas:** muitas das atividades cotidianas requerem tomadas de decisão, a busca dos melhores caminhos ou a superação de dificuldades. A resolução de problemas está presente em todos esses casos, e o que habilita o ser humano a resolvê-los são as diferentes capacidades cognitivas.

- **A inteligência como habilidade para contribuir em um contexto cultural:** um indivíduo pode ser capaz de usar a sua inteligência para criar e resolver problemas de acordo com seu contexto social. Por exemplo: no Brasil, a habilidade de reconhecer e nomear diferentes tipos de neve, ou toda a gama de suas colorações, pode ser um mero exercício técnico. Mas, para quem vive no Alasca, ou faz pesquisas na Antártida, essas informações talvez sejam essenciais.

Quanto ao ambiente educacional, Gardner (1995) chama atenção para o fato de que, embora as escolas declarem que preparam seus alunos para a vida, a vida certamente não se limita apenas a raciocínios verbais e lógicos. Ele propõe que as escolas favoreçam o conhecimento de diversas disciplinas básicas; que encorajem seus alunos a utilizar esse conhecimento para resolver problemas e efetuar tarefas que estejam relacionadas com a vida na

comunidade a que pertence; e que favoreçam o desenvolvimento de combinações intelectuais individuais, a partir da avaliação regular do potencial de cada um.

Gardner (1995) afirma que não há receitas para promover a educação de acordo com a teoria das inteligências múltiplas, isso significa que não há uma metodologia das inteligências múltiplas, pois não existe uma rota direta entre a pesquisa científica e a prática diária da escola.

As diversas possíveis formas de ampliação da teoria na escola variam de acordo com nossas metas e nossos valores educativos. No entanto, os trabalhos do autor indicam uma preocupação com o ambiente criado na classe, bem como com a natureza das atividades propostas pelo professor.

Segundo Gardner (1995), a escolha da forma de apresentar um conceito pode em muitos casos significar a diferença entre uma experiência bem-sucedida e outra, mal sucedida; por isso, o trabalho em classe terá, sem dúvida, grande importância para o desenvolvimento das inteligências múltiplas e para a aprendizagem dos alunos.

No espaço da sala de aula acontecem os grandes encontros, a troca de experiências, as discussões e interações entre os alunos, o carinho, a ajuda, o amor, enfim as relações afetivas existentes entre professor – aluno. Também é nesse espaço que o professor observa seus alunos, identifica suas conquistas e suas dificuldades e os conhece cada vez melhor.

O espaço da classe deve ser marcado por um ambiente cooperativo e estimulante, de modo a favorecer o desenvolvimento e as manifestações das diferentes inteligências e, ao mesmo tempo, promover a interação entre os distintos significados apreendidos pelos alunos, ou criados por eles, a partir das propostas que realizarem e dos desafios que vencerem. Os grupos de trabalho se tornam indispensáveis, tanto quanto a utilização de recursos didáticos variados.

O que se propõe é a criação de um ambiente positivo, que incentive os alunos a imaginar soluções, explorar possibilidades, levantar hipóteses, justificar seu raciocínio e validar suas próprias conclusões.

Nesse ambiente, a autonomia é estimulada e os erros fazem parte do processo de aprendizagem, devendo ser explorados e utilizados de maneira a gerar novos conhecimentos, novas questões e novas investigações, em um processo permanente de refinamento das idéias discutidas.

À medida que se sente em um meio sobre o qual pode agir e no qual pode discutir, decidir, realizar e avaliar, o aluno adquire condições para a aprendizagem e vive situações favoráveis a ela. Dessa forma o trabalho educativo não pode se realizar de maneira eficaz a não ser na situação de classes cooperativas.

É preciso que os alunos, enquanto estão na classe, se sintam trabalhando em um lugar que tem sentido para eles, podendo assim se engajar na própria aprendizagem. O ambiente da sala de aula pode ser visto como uma oficina de trabalho de professores e alunos, um espaço estimulante e acolhedor, de trabalho sério, organizado e alegre.

Pensando assim, os instrumentos úteis para a realização das atividades precisam estar ao alcance de todos, em uma organização funcional e sugestiva. É possível reservar na sala de aula um canto para deixar os livros, jogos, material para recorte e colagem, quebra-cabeças etc. a classe também pode ser organizada de modo a gerar espaços para desenvolver atividades em grupo, realizar trabalhos em duplas ou individualmente e oferecer condições para o professor conversar com a classe toda.

É fundamental prever um espaço para expor os registros feitos, as produções coletivas, as conclusões e descobertas. O ideal é aproveitar paredes, portas, armários, murais, móveis e outros espaços, na classe e fora dela, para afixar registros e informações. O trabalho exposto revela a metodologia usada pelo professor, destaca autorias, fixa e revela idéias, mostra hipóteses a respeito das noções que os alunos vêm desenvolvendo, permite intercâmbio de impressões de soluções entre os colegas.

O importante nessa organização toda é que seja estabelecido um contrato entre professor e alunos, para o bom andamento das atividades na comunidade classe e, conseqüentemente, na comunidade-escola. Dessa

forma, todos terão consciência dos papéis e das atribuições de cada um no processo de trabalho escolar, percebendo que há muitos pontos de contato entre as diferentes funções, mas há também especificidades inerentes a cada uma.

1.1. Importância da comunicação na relação educativa

Na organização do espaço e do ambiente, é fundamental o papel da comunicação entre todos os envolvidos no processo de trabalho da classe. A comunicação define a situação que dá sentido às mensagens trocadas. Portanto, ela não se resume à transmissão de idéias e fatos; trata-se, principalmente, de oferecer novas formas de ver essas idéias, de pensar e relacionar as informações recebidas, de modo a construir novos significados.

Segundo a proposta de Lindgrein (1977), é importante para os educadores conhecer, saber, ser informado a respeito de uma educação que ajude no crescimento do educando. "Mas uma informação que leve a uma sensibilização e por fim a uma iniciação aos processos concretos que favoreçam o nascer do comportamento educativo desejado". Marmilicz (1999, p.17).

A comunicação pede o coletivo, e se transforma em redes de conversação nas quais os pedidos e os compromissos, as ofertas e as promessas, as consultas e as resoluções se entrecruzam e se modificam de forma recorrente. Todos os membros da organização participam da criação e da manutenção desse processo.

Nesse aspecto a linguagem aparece como elemento construtivo da comunicação, enquanto meio do aluno expressar-se e como um ato com significados carregados de emoção e motivação.

Segundo Marmilicz (1999, p.133): "A motivação indica fatores internos ao sujeito que, junto aos estímulos da situação, determinam a direção e a intensidade da conduta daquele sujeito no momento preciso."

A comunicação desempenha um papel importante na construção de elos entre as noções intuitivas dos alunos e a linguagem simbólica da escola. Desempenha também um papel - chave para a construção de relações entre as representações físicas, pictóricas, verbais, gráficas e escritas em relação às diferentes noções e aos diferentes conceitos abordados nas aulas.

Interagir com os colegas auxilia os alunos a construir seu conhecimento, aprender outras formas de pensar nas idéias e tornar mais claro seu próprio pensamento – enfim, ajuda-os a construir significados, pois "ensinar não é só falar, as se comunicar com credibilidade". Moran et al. (2000, p.62)

Representar, ouvir, falar, ler e escrever são competências básicas de comunicação. Por isso, se sugere que o ambiente previsto para o trabalho contemple momentos para:

- Produção e escrita de textos;
- Trabalho em grupo;
- Atividades de jogos;
- Elaboração de representações pictóricas;
- Elaboração e leitura de livros pelos alunos.

Variando os processos e as formas de comunicação, amplia-se o leque de possíveis significados para uma idéia surgida no contexto da classe. Quando colocada em evidência, a idéia de um aluno provoca uma reação nos demais, formando uma teia de interações e permitindo que diferentes inteligências se mobilizem no decorrer da discussão.

1.2. Papel dos alunos nas atividades

Nas primeiras ações planejadas a partir da teoria das inteligências múltiplas, o professor desempenha o papel de estimulador das competências e organizador das atividades. No entanto, com o passar do tempo, ele vai propiciando condições para os alunos se tornarem responsáveis pela

aprendizagem e também pelo aprimoramento de seu espectro de competências.

Os alunos são tratados como indivíduos capazes de construir, modificar e integrar idéias; para tanto, precisam ter a oportunidade de interagir e relacionar-se com outras pessoas, com objetos e situações que exijam envolvimento, dispondo de tempo para pensar e refletir acerca de seus procedimentos.

É fundamental que as atividades selecionadas incentivem os alunos a resolver problemas, sejam eles cognitivos, sociais, afetivos, etc., tomar decisões, perceber regularidades, analisar dados, discutir e aplicar idéias; as atividades devem estar sempre relacionadas com situações que tragam desafios e levantem problemas que precisam ser resolvidos, ou que dêem margem à criação.

As atividades propostas devem permitir que os alunos se sintam capazes de vencer as dificuldades com as quais se defrontam e de tomar a iniciativa para desenvolvê-las de modo independente. Percebendo o próprio progresso, eles se sentem mais estimulados a participar ativamente. Progressivamente, e de acordo com o desempenho dos alunos, as atividades vão se tornando cada vez mais complexas.

Estimular o aluno a controlar e corrigir seus erros, refletir sobre seus atos, rever suas respostas e observar seu progresso permite que ele identifique os pontos em que falhou e aqueles em que foi bem-sucedido, procurando entender por que isso ocorreu.

A consciência dos acertos, erros e lacunas ajudam o aluno a compreender seu próprio processo de aprendizagem, desenvolvendo sua autonomia para continuar a aprender. E as atividades selecionadas pelo professor precisam favorecer tais possibilidades.

A execução de todas as tarefas propostas nas atividades requer uma combinação de inteligências. Essas tarefas variam – de situações relativamente direcionadas pelo professor a outras em que os alunos podem agir livremente, decidindo o que fazer, e como.

Em todas as situações, tanto as colocações do professor quanto as dos alunos podem ser questionadas, desde que haja um clima de trabalho adequado à participação de todos e à elaboração de questões.

Isso só ocorre se todos os membros do grupo respeitarem e discutirem as idéias dos outros. Os alunos devem perceber que ser capaz de explicar e justificar seu raciocínio é tão importante quanto ouvir e respeitar as explicações dos colegas; e que saber como resolver um problema é tão importante quanto obter sua solução.

De acordo com a Teoria das Inteligências Múltiplas, cada inteligência deve apresentar um grupo de componentes que formam a base dos mecanismos de processamento de informações necessários para lidar com um determinado tipo de situação. Gardner (1995) propõe que talvez seja possível definir a inteligência humana como um mecanismo neural ou um sistema computacional, geneticamente programado para ser ativado por certos tipos de informação.

Esse sistema é desdobrado em sete componentes:

Inteligência lingüística: se manifesta na habilidade para lidar criativamente com as palavras, em diferentes níveis de linguagem (semântica, sintaxe), tanto na expressão oral quanto na escrita (no caso de sociedades letradas). Particularmente notável em poetas e escritores, também é desenvolvida por oradores, jornalistas, publicitários e vendedores, por exemplo.

Inteligência lógico – matemática: como diz o nome, é característica de pessoas que são boas em lógica, matemática e ciências. É a inteligência que determina a habilidade para o raciocínio lógico – dedutivo e para a compreensão de cadeias de raciocínios bem como a capacidade de solucionar problemas envolvendo números e elementos matemáticos. É a competência mais diretamente associada ao pensamento científico e, portanto, a idéia tradicional de inteligência. Cientistas, advogados, físicos e matemáticos são exemplos de profissionais nos quais esta inteligência se destaca.

□Inteligência musical: envolve a capacidade de pensar em termos musicais, reconhecer temas melódicos, ver como eles são transformados,

seguir esse tema no decorrer de um trabalho musical e, mais ainda, produzir música. É a inteligência que permite a alguém organizar sons de maneira criativa a partir da discriminação de elementos como tons, timbres e temas. As pessoas que apresentam esse tipo de inteligência – como, por exemplo, muitos músicos famosos da música popular brasileira – em geral não dependem de aprendizado formal para exercê-la.

Inteligência espacial: corresponde à habilidade de relacionar padrões, perceber similaridades nas formas espaciais e conceituar relações entre elas. Inclui também a capacidade de visualização no espaço tridimensional e a construção de modelos que auxiliam na orientação espacial ou na transformação de um espaço. Um mestre de xadrez usa imagens visuais e a inteligência espacial para planejar suas estratégias. A inteligência espacial não depende da visão, pois crianças cegas, usando o tato, podem desenvolver habilidades nesta área. A inteligência espacial estaria presente em arquitetos, pilotos de Fórmula-1 e navegadores, por exemplo.

Inteligência corporal cinestésica: é uma das competências que as pessoas acham mais difícil de aceitar como inteligência. Cinestésia é o sentido pelo qual percebemos nosso corpo – movimentos musculares, peso e posição dos membros etc. então, a inteligência cinestésica se refere à habilidade de usar o corpo todo, ou partes dele, para resolver problemas ou moldar produtos. Envolve tanto o alto controle corporal quanto à destreza para manipular objetos. Atores, mímicos, dançarinos, malabaristas, atletas, cirurgiões e mecânicos têm uma inteligência corporal cinestésica bem – desenvolvida.

Inteligência interpessoal: inclui a habilidade de compreender as outras pessoas: como trabalham, o que as motiva, como se relacionar eficientemente com elas. Esse tipo de inteligência é a que sobressai nos indivíduos que têm facilidade de relacionamento com os outros, tais como terapeutas, professores, líderes políticos, atores e vendedores. São pessoas que usam a habilidade interpessoal para entender e reagir às manifestações emocionais das pessoas a sua volta. Nas crianças e nos jovens tal habilidade se manifesta naqueles que são eficientes ao negociar com seus pares, que assumem a liderança, ou

que reconhecem quando os outros não se sentem bem e se preocupam com isso.

Inteligência intrapessoal: é a competência de uma pessoa para ser exemplo de alguém, capaz de refletir sobre suas emoções e depois transmiti-las para outros. Esta inteligência é o correlativo interno da inteligência interpessoal. É a habilidade para ter acesso aos próprios sentimentos, sonhos e idéias, para discriminá-los e lançar mão deles na solução de problemas pessoais. É o reconhecimento de habilidades, necessidades, desejos e inteligências próprias, a capacidade para formular uma imagem precisa de si mesmo e a habilidade de usar essa imagem para funcionar de forma efetiva. Essa capacidade também aparece em líderes políticos.

Deve-se pensar nessas sete inteligências pelo menos como sete habilidades que caracterizam a espécie e que se desenvolveram ao longo do tempo. De maneira geral, as pessoas têm parcelas expressivas de cada uma delas, mas o que se diferencia é a maneira pela qual elas se configuram, ou o perfil dos seus pontos fortes e fracos. Além disso, uma inteligência nunca se manifesta isolada, no comportamento humano. Cada tarefa, ou cada função envolve uma combinação de inteligência.

O principal desafio da educação é, portanto, entender as diferenças no perfil intelectual dos alunos e formar uma idéia de como desenvolvê-lo.

1.3. Perspectiva de ampliar

Do ponto de vista de Gardner (1995), embora não se esteja acostumado a usar o termo “inteligência” para abranger uma quantidade grande de habilidades, essa mudança lingüística é necessária para ajudar a reconhecer os diversos campos valorizados pelas sociedades de todo o mundo.

O uso mais amplo do termo “inteligência” levou algumas pessoas a perguntar: Por que sete? Por que não setenta, ou setecentas? Nada há de mágico no número sete. Com o passar do tempo e a observação, segundo o

próprio Gardner (1995), pode-se constatar que essa proposta deixou de lado certas inteligências, ou incluiu outras que não deveriam compor o espectro. Esse espectro é compreendido como o conjunto de habilidades ou de competências, que formam as inteligências múltiplas – com todas suas combinações, variações e “totalidades”.

O grande valor da teoria das inteligências múltiplas reside na introdução de critérios de análise que os pesquisadores podem usar para debater o conceito de inteligência. Recentemente, Gardner (1995), apresentou uma oitava inteligência, a **naturalista**, relacionada com a sensibilidade para o meio ambiente. Alguém que é sensível ao mundo natural, como por exemplo, um jardineiro, um fazendeiro ou um paisagista, possui essa inteligência bem-desenvolvida.

1.4. Pontos fundamentais da teoria de Gardner

Alguns princípios fundamentais podem ser destacados na teoria das inteligências múltiplas:

1- O número de competências que pode ser associado à inteligência não é definitivo, não é o centro da teoria. O fundamental consiste em perceber o caráter múltiplo da inteligência e a possibilidade de ver suas manifestações como uma teia de relações tecidas entre todas as dimensões possíveis, e não mais sob a perspectiva de algo que possa ser medido ou como um conjunto de habilidades isoladas.

2- Apesar das distinções, as inteligências interagem. Nada seria feito, ou nenhum problema se resolveria, se as distinções e a independência impedissem as inteligências de trabalharem em conjunto. Gardner (1995) considera, por exemplo, que seria difícil resolver um problema de matemática sem utilizar também as dimensões lingüística e espacial. Mais que isso, ele afirma que cada papel cultural assumido pelo indivíduo na sociedade seja qual for o grau de sofisticação, requer uma combinação de inteligência.

3- A inteligência não é única e não pode ser medida. Gardner (1995), afirma que sua teoria se contrapõe a esse modo de pensar a inteligência porque questiona o conceito tradicional, uma vez que tem uma “visão pluralista da mente”. Essa visão reconhece muitas facetas diferentes e separadas do conhecimento e da percepção humana, acreditando que as pessoas têm forças e estilos de aprendizagem e conhecimento diferenciado, e até contrastantes. Esses aspectos jamais poderão ser medidos ou padronizados e são desenvolvidos em uma combinação entre fatores biológicos, culturais, sociais e tecnológicos, ao longo de toda a vida de cada pessoa.

1.5. Contribuições para a educação

São inúmeras as possíveis contribuições de uma teoria como a das inteligências múltiplas para prática escolar. Da organização do trabalho do professor à reflexão aceita do planejamento curricular, ou o papel da comunidade na escola, muitas coisas podem ser revistas, confirmadas ou modificadas. No entanto, antes de analisar os reflexos dessa teoria na prática escolar é preciso pensar a respeito dos conceitos anteriores de inteligência e de sua utilização na educação.

“Os processos pedagógicos que levam em consideração os oito diferentes tipos de inteligências possibilitarão ao indivíduo uma visão interdisciplinar, que favorece a formação do homem sensível, responsável, competente, crítico, transformador, solidário, que luta pelos processos de justiça, de paz, de honestidade, de igualdade, de amorosidade”. Moran, et al. (2000, p. 95).

As diversas concepções anteriores de inteligência valorizam apenas as inteligências lingüísticas e lógico - matemática e se baseavam na crença de que a inteligência humana é totalmente determinada por fatores hereditários. Assim, ao se adotar a concepção de inteligências múltiplas, é inevitável que sejam desencadeadas profundas mudanças na prática escolar.

A crença de que a inteligência era apenas hereditária, algo único e passível de meditação, exerceu grande influencia nas questões de ensino

escolar, especialmente após a fase da apologia dos testes, em diferentes partes do mundo.

"Fica sublinhado, desse modo, que Gardner assume como ponto de partida, a existência, no sistema neurológico, de mecanismos de processamento da informação adequados ao tratamento de tipos específicos de informação que o indivíduo encontra em seu meio, mas o faz ficando bastante preso ao modelo informático - computacional." Assmann (2001, p.117).

Pautando-se pela concepção unidimensional de inteligência, a escola passou a adotar uma visão uniforme de organização e a trabalhar para desenvolver indivíduos "realmente inteligentes". Assim, as escolas adotaram um currículo essencial e selecionaram um conjunto de fatos que todos, igualmente, deveriam conhecer.

Muitos dos estudos da inteligência desenvolvidos pelos pesquisadores se valiam de testes que, aplicados em grande escala no sistema educacional, serviam de base para classificar os alunos. Os indivíduos que não obtinham boas avaliações nos testes escolares eram classificados como atrasados, fracos, lentos ou pouco inteligentes.

A escola não se preocupava em detectar as causas do fracasso de determinados indivíduos, fracasso esse considerado inevitável devido a sua "falta de inteligência". Afinal, como se poderia auxiliar pessoas que, pelo se supunha, havia nascido pouco ou imediatamente inteligentes, a superar suas dificuldades?

Os melhores alunos, aqueles com quociente de inteligência (QI) mais alto, estariam predestinados a ter sucesso na vida, seguir as melhores carreiras profissionais e ir para as melhores universidades. Essa perspectiva se baseava na existência de um conjunto básico de competências e em uma gama determinada de conhecimentos que, supostamente, todos os indivíduos de nossa sociedade deveriam dominar.

De acordo com essa concepção, alguns indivíduos eram mais capazes que outros, sendo previsível que dominassem mais rapidamente os conhecimentos transmitidos pela escola.

As escolas deveriam ser organizadas de maneira a garantir aos mais talentosos a possibilidade de chegar ao topo e, ao mesmo tempo, permitir que o maior número possível de alunos atingisse o conhecimento básico, da maneira mais eficiente possível.

Sem dúvidas, houve professores e pesquisadores da área de educação que, em diferentes momentos, perceberam as falhas e as insuficiências de um ensino seletivo, que perdia pelo caminho uma grande quantidade de alunos. Também é inegável que, a partir da percepção do fracasso, refletido no alto índice de reprovação e mesmo de abandono da escola, educadores de diferentes áreas analisaram esses problemas e propuseram as mais diversas soluções para tentar solucioná-los.

No entanto, apesar de tantas tentativas, ainda hoje predomina a concepção de educação classificatória. Falou-se, com justa razão e necessidade, em mudanças metodológicas, em valorização da qualificação profissional do professor, em usar técnicas e materiais variados, em permitir que o aluno construa seu próprio conhecimento e assim por diante.

“Uma vez disparada por um momento apropriado, uma emoção aciona uma cascata de sub-objetivos que chamamos de pensar e agir”. Fialho, (2001, p. 31).

Talvez em nenhum outro momento da pesquisa educacional os pesquisadores das universidades tenham produzido tantos e tão relevantes trabalhos a respeito do fracasso escolar. Contudo, os problemas continuam; e, mesmo sob pena de ouvir protestos veementes em sentido contrário, é preciso dizer que as mudanças ocorridas foram tímidas – democraticamente, tanto em escolas públicas quanto nas particulares, se mantém a prática de uma educação classificatória.

A possibilidade de mudar esse quadro depende de um trabalho árduo por parte de todos os envolvidos no processo educacional – do governo aos cidadãos, passando pelos professores e pesquisadores. Todos têm um papel relevante nesse movimento de mudança.

Um dos principais requisitos para que uma ruptura real aconteça consiste em repensar a concepção de inteligência que permeia as ações docentes.

1.6. Perspectivas de mudanças

Tomando por base a concepção de inteligências múltiplas, vislumbramos a possibilidade de pensar uma educação escolar bem diferente da que predomina hoje em nossas escolas. A visão pluralista da mente reconhece muitas facetas diversas da cognição; reconhece também que as pessoas têm forças cognitivas diferenciadas e estilos de aprendizagem contrastantes.

Uma escola que leve em consideração a teoria de Gardner (1995) deve ter como propósito desenvolver as inteligências e auxiliar as pessoas a atingir harmonia em seu espectro de competências.

Para Gardner (1995), o propósito da escola deveria ser educar para a compreensão e para ajudar os alunos a encontrar seu próprio equilíbrio. Ao receber essa ajuda, a pessoa se sente mais engajada e competente, e, portanto mais inclinada a servir à sociedade de maneira construtiva.

Há muitas vantagens em adotar o referencial das inteligências múltiplas como uma das bases teóricas do trabalho na escola. Talvez a primeira delas seja partir do princípio de que nem todas as pessoas têm os mesmos interesses e habilidades, nem todas aprendem da mesma maneira.

Essa perspectiva nos permite olhar para os alunos de modo mais amplo e descobrir que eles podem ser “inteligentes” não apenas em línguas e matemática, mas também no modo de movimentar seu corpo seguindo uma música, no modo de produzir uma escultura, ou na maneira de se relacionar com os outros.

1.7. Um outro olhar para o aluno

Um dos pontos vantajosos da teoria das inteligências múltiplas no trabalho com educação escolar é a crença de que todo aluno tem potencial para se desenvolver intensamente em uma ou em várias áreas, pois é possível observar e estimular as diferentes competências dos indivíduos. Tal maneira de

olhar para o aluno permite que a escola crie condições para interferir no desenvolvimento e no treino das competências. Ao mesmo tempo, torna possível acompanhar individualmente os resultados da prática pedagógica e adotar uma atitude de constante reflexão a respeito dos sucessos e insucessos no trabalho docente.

Segundo Gardner (1995), a escola precisa superar o pensamento 'estilo QI', e não mais enfatizar os testes padronizados, a procura de um indivíduo médio e de leis gerais de aprendizagem.

Para Gardner (1995), a escola deveria ser modelada de forma a atender às diferenças entre os alunos, em vez de ignorá-las, e ao mesmo tempo garantir para cada pessoa a possibilidade de uma educação que aproveite ao máximo seu potencial intelectual.

Nesse sentido, seria papel da escola buscar uma educação centrada no indivíduo – mas não individualista que levasse a sério às inclinações, os interesses e os objetivos de cada aluno.

Na educação centrada no indivíduo, uma crescente porcentagem de alunos encontraria seu lugar, cada um se sentiria bem consigo mesmo e teria a possibilidade de se tornar um membro positivo de sua comunidade.

Em relação a essa nova escola, a teoria das inteligências múltiplas aponta ainda a necessidade de que a educação busque: 1) Estimular nos alunos o profundo entendimento de umas poucas disciplinas básicas (línguas, matemática, ciências, história, geografia e artes); 2) Encorajar as crianças a utilizar esse conhecimento para fazer tarefas com as quais se deparam dentro e fora da escola; 3) Incentivar o desenvolvimento uma mistura singular de inteligências em cada aluno; 4) Apoiar-se na comunidade e em seus serviços para as atividades extracurriculares; 5) Oferecer disciplinas opcionais, com liberdade de escolha para os alunos; 6) Aceitar o desafio de articular um ambiente ilimitado e intencional; 7) Criar um ambiente para que os alunos se sintam livres para explorar novos estímulos e situações desconhecidas; 8) Propiciar o engajamento dos alunos em projetos coletivos e individuais; 9) E,

finalmente, auxiliar os alunos a aprender e documentar seu trabalho e seu processo de aprendizagem.

Por fim, com essa teoria surge também a possibilidade de olhar o aluno por inteiro, não apenas como uma cabeça que se desenvolve lingüística e matematicamente. Quando existe um padrão único e preestabelecido de competência, é inevitável que muitos alunos acabem se sentindo incompetentes, especialmente porque esse padrão costuma supervalorizar os aspectos lingüísticos e lógico – matemático.

Ao ampliar, como professores e cidadãos, nossa visão acerca da relatividade de ‘ser competente’ e de como essa expressão apresenta aspectos diferenciados em cada indivíduo, se proporciona aos alunos à possibilidade de realizar com maior sucesso seu potencial intelectual.

Não se trata de olhar o aluno de modo relativista, nem conformista, ou ainda de maneira paternalista, mas de assumir as diferenças e buscar trabalhar com elas, fazendo com que a inteligência, uma vez democratizada, seja usada a favor do aluno, e não contra ele.

Ao se partir da hipótese teórica de que as noções psicanalíticas de Freud fundamentam o quadro da afetividade da criança de 6 anos, pretende-se traçar um paralelo entre essas noções e o desdobramento das inteligências múltiplas de Gardner (1995). Quer dizer, pretende-se analisar em que medida as questões de afetividade atingem o quadro de aprendizagem, multifacetado nas sete inteligências: lingüística, lógico - matemática, musical, espacial, cinestésica, interpessoal e intrapessoal.

Enquanto isso pode-se aceitar que o vínculo afetivo é o ponto central através do qual gira a vida de uma pessoa, não só enquanto criança, mas também durante toda a vida do ser humano. É deste vínculo que é retirado o prazer da vida e toda a sua força e prazer a outras pessoas, auxiliando, assim, os que enfrentam dificuldades nas diversas áreas do conhecimento e impedindo que outras pessoas venham a enfrentá-las.

A maneira como a criança aprendeu por um processo de construção influenciado tanto pelo equipamento individual como pelas relações afetivas e o

meio ambiente, ou seja, a maneira como ela representa internamente tanto a si mesmo como aos outros e aos vínculos existentes em sua vida, vai determinar em grande parte suas possibilidades de vincular-se e de desenvolver-se plenamente ao longo de sua história.

Para tanto, é necessário tornar conscientes conteúdos, atitudes, comportamentos que estão inconscientes, pois existem desejos, necessidades e falta de afeto que podem ser resolvidos.

1.8. Afetividade segundo 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, por 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 (1991), 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 afetivovolitiva. Além dos pressupostos mais gerais de sua teoria, 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.

Dentre as grandes contribuições teóricas deste século para a especial, a obra do cientista russo Levy Vygotsky apresenta-se em destaque. Apesar de ter vivido apenas 37 anos, ele deixou trabalhos extremamente significativos e contemporâneos.

A partir do trabalho com formação de professores de crianças com os mais diversos tipos de deficiências, Vygotsky (1991), interessou-se pela pessoa com anormalidades físicas e mentais. Dedicou vários anos de sua pesquisa a esse estudo não só com o objetivo de ajudar na reabilitação das crianças deficientes, como também de melhor compreender o desenvolvimento dos processos mentais do ser humano.

Na educação especial, grandes contribuições podem ser observadas no conjunto da sua obra, onde um dos conceitos que se pode destacar é o da zona de desenvolvimento proximal. A partir deste conceito percebem-se as possibilidades de desenvolvimento das crianças com necessidades especiais

na escola regular e observa-se que tanto o meio social e cultural, como o professor e demais alunos das escolas poderão funcionar como mediadores entre a criança e os objetos culturais, ajudando na formação das funções psicológicas superiores.

“Essas formações psicológicas são produto da influência social sobre o ser humano, são a representação e o fruto do ambiente cultural externo na vida do organismo. Toda pessoa tem essas formas, mas dependendo da história de cada pessoa e da plasticidade variável de suas capacidades constitucionais originais, elas são ricamente desenvolvidas em uma pessoa, e, em outra, encontra-se em embrião”.
Vygotsky (1991, p.237)

Ressaltada a importância do conceito de zona de desenvolvimento proximal para a aprendizagem, pode-se abordar um dos postulados que Vygotsky (1991) coloca como fundamental nesse processo, qual seja, a teoria da mediação. Segundo ele, para que haja desenvolvimento, o fator cultural apresenta-se como determinante e os fenômenos psicológicos são resultantes das transformações genéticas ocasionadas a partir da atuação do sujeito no contexto social e cultural.

Para Vygotsky (1991), 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.

Vygotsky et al. (1995), observaram que 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. Nesse sentido podemos dizer que todas as funções psíquicas são de natureza e origem 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. Esses

pressupostos reforçam nossa crença na inclusão do aluno portador de necessidades especiais na sala de aula regular, partindo do princípio de que a heterogeneidade favorecerá o desenvolvimento desses alunos, podendo ser um fator imprescindível para as interações na sala de aula.

“Os diferentes ritmos, comportamentos experiências, trajetórias pessoais, contextos familiares, valores e níveis de conhecimentos e cada criança (e do professor) imprimem ao cotidiano escolar a possibilidade de troca de repertórios, de visão de mundo, confronto, ajuda mútua e conseqüente ampliação das capacidades individuais”. Brown (1997 p. 21).

De acordo com essa idéia, a inclusão poderá ser um caminho com maiores possibilidades de ganhos na aprendizagem e desenvolvimento do aluno com necessidades especiais. Quanto menos restrito mais aberto o plural for o meio em que o indivíduo se desenvolve, melhor será para a produção de educação e cultura.

Nos seus estudos sobre as deficiências, Vygotsky (1991) discordava da educação entre iguais, da educação voltada para a homogeneidade, criticava as formas de avaliação e classificação das crianças para em seguida inseri-las em grupos uniformes, defendia também que o trabalho educativo a partir de grupos de diferentes níveis de funcionamento proporciona a criança à transformação de suas capacidades.

“As escolas especiais proporcionam as crianças deficientes um ambiente demasiado restrito, que resulta empobrecer e contraproducente do ponto de vista educativo, de altos em função da sua eficácia e ideologicamente inadequado por favorecer a segregação e a discriminação”. Brown (1997, p. 25).

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. A busca por esses caminhos especiais que facilitem a aprendizagem é um papel da instituição escolar, que é o lugar, por excelência, onde deve ocorrer a socialização do saber sistematizado universalmente. Para que esse saber ocorra de forma competente, é necessária a intervenção deliberada do

professor, através do uso de estratégias pedagógicas especiais que proporcionem a interação dos alunos com seus colegas e com ele próprio.

A crença é de que a intervenção pedagógica adequada através da utilização de estratégias especiais, tais como jogos pedagógicos diversos, literatura infantil, atividades plásticas, produções de textos com relatos de diferentes formas, individual, em duplas, em grupos e autocorreções, 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.

Em relação às dificuldades encontradas no trabalho com alunos especiais, pode-se reportar a Vygotsky (1991, p. 228) quando ele diz:

“Que não se pode olhar um defeito como algo estático e permanente (...) um defeito pode funcionar como poderoso estímulo no sentido da reorganização cultural da personalidade (...) só precisa saber as possibilidades de compensação e como fazer uso delas (...) uma criança retardada pode ser dotada dos mesmos talentos naturais de uma criança normal, mas não sabe como utilizar esses talentos naturais e isso constitui o defeito básico da mente da criança retardada, em consequência, o retardo é um defeito não só dos próprios processos naturais, mas também do seu uso cultural (...) O talento cultural significa antes de mais nada usar racionalmente as capacidades de que é dotado, ainda que sejam médias ou inferiores, para alcançar o tipo de resultados de uma pessoa culturalmente não desenvolvida só pode alcançar com a ajuda de capacidades naturais consideravelmente mais forte”.

Essa afirmação reforça a tese de que o ingresso de uma criança com necessidades especiais na sala de aula regular aumentará sobremaneira suas possibilidades de conhecimento. Nesse sentido pode-se afirmar que a escola regular é, potencialmente, um espaço que permite muito mais a vivência de

experiências significativas e diversificadas do que instituições educacionais que primam pela homogeneidade. É necessário que os educadores que fazem a educação especial bem como os profissionais de educação de modo geral acreditem na importância dessa teoria e a partir dessa crença busquem estratégias e instrumentos para que a escola possa se preparar para trabalhar com todos os alunos.

Para Vygotsky (1991), zona de desenvolvimento proximal é à 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.

1.9. Afetividade segundo Wallon

Na psicogenética de Wallon et al (1992), 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 por uma sucessão pendular de momentos predominantemente afetivos ou predominantemente cognitivos, não paralelos, mas integrados. Cada novo momento terá incorporado às 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, por conseguinte tende a se racionalizar. As formas adultas de afetividade, por 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 por estas vias passa a se acrescentar às anteriores, que se reduzem 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, por 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 Taille apud Wallon (1992), poderia passar por 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.

2. TRABALHO PSICOPEDAGÓGICO E A VALORIZAÇÃO DAS RELAÇÕES AFETIVAS NA APRENDIZAGEM.

Diante da preocupação crescente a respeito das dificuldades de aprendizagem em situação escolar, educadores buscam uma maior compreensão do fenômeno, com o propósito de redefinir diretrizes para uma orientação psicopedagógica mais eficaz, frente a quadros de "distúrbios de aprendizagem". Em face deste problema, observamos no panorama brasileiro a presença cada vez mais marcante dos serviços psicopedagógicos, que propõem desenvolver procedimentos especiais para reeducação dos alunos defasados ou com aprendizagem lenta. Alguns destes trabalhos, dignos de destaque, têm se desenvolvido com uma preocupação basicamente clínica, propondo-se a uma análise profunda das funções cognitivas e psicomotoras que interferem nas habilidades específicas, exigidas na formação acadêmica.

Contata-se, portanto uma evolução da mencionada "orientação psicopedagógica" que deixa de focar exclusivamente o conteúdo aprendido, muitas vezes pouco significativo para a criança e passa a desenvolver os mecanismos mentais e psicomotores implícitos numa informação, facilitando deste modo a manipulação do próprio conteúdo. Apesar da grande importância de tal abordagem, que busca trabalhar com as pressupostas raízes do problema, a análise psicopedagógica não pode se reduzir ao "psicologismo" ingênuo em que se coloca todo o peso do problema na incapacidade ou imaturidade do indivíduo. Muitos estudos têm revelado a defasagem existente entre as aspirações da escola e os interesses da população de alunos. Getzels (1975) analisa o aspecto cultural afirmando que a influência negativa sobre o rendimento escolar deve-se muito à descontinuidade entre valores da criança e os interesses da escola, baseados em conceitos da classe média. No Brasil, estudos como o de Poppovic (1972) e Conceição (1979) têm demonstrado as influências dos fatores ambientais sobre o rendimento escolar.

Segue-se daí que o trabalho psicopedagógico não pode deixar de considerar o fato cultural e social, já que é impossível ignorar as influências econômico-políticas assim como a dinâmica familiar, além das inevitáveis pressões sociais refletidas na própria escola. Esta importância dada aos aspectos extra-escolares não invalida, no entanto, a preocupação que o psicopedagogo deve ter com relação aos aspectos intra-escolares, de natureza pedagógica, envolvendo a metodologia a ser considerada, os recursos didáticos utilizáveis, os objetivos de ensino. Tais fatores devem necessariamente ser conhecidos e manipulados pelo psicopedagogo que, antes de mais nada, é um educador com conhecimentos específicos, capaz, portanto, de analisar e aplicar a metodologia própria de reeducação.

Discorre-se sobre a importância a ser atribuída aos aspectos culturais, pedagógicos, bem como aos cognitivos e psicomotores, mas não se pode ignorar um fator que, a nosso ver, está implícito em todo o processo de aprendizagem, intimamente ligado aos aspectos já citados - a relação afetiva. Muitos estudos nos mostram a importância desse fator. Parece-nos óbvio que a relação afetiva está presente em todo o comportamento humano; porém, na prática pedagógica nem sempre aparece como preocupação básica no processo de aprendizagem.

Na aplicação educacional os fatos demonstram que dissociamos o cognitivo do afetivo, verificando-se que na maioria das vezes a tarefa do professor restringe-se em desenvolver o cognitivo, enquanto que a preocupação com as relações afetivas cai no domínio do psicólogo ou orientador educacional. Nas escolas pudemos observar, nas respostas dos professores, uma tendência em atribuir a responsabilidade das relações afetivas aluno - professor ou aluno, cabendo ao professor apenas a preocupação pela eficiência em desenvolver as habilidades necessárias para o domínio do conteúdo. Esta visão parcial do educador expressa uma preocupação teórica que enfatiza, no processo de aprendizagem, as forças das situações ambientais. Segundo esta concepção os cuidados para com os incentivos e a forma como é empregado o estímulo são as condições básicas

que garantem a aprendizagem esperada. Neste contexto a própria motivação restringe-se ao poder das estimulações externas, entretanto, como pode o educador ater-se apenas a estes princípios, se os fatos nos mostram que unicamente as informações significativas e de interesse são elaboradas e incorporadas pelo indivíduo?

Cumpra não esquecer a relação afetiva positiva (aproximação) entre aluno e objeto de conhecimento, assegurando-se assim um tipo de aprendizagem que leve realmente a uma atuação do indivíduo no meio. Nesta relação não podemos excluir nem as forças do indivíduo, nem as do mundo. Devemos levar em conta uma unidade indissociável homem - mundo, aluno - situação escolar, onde a motivação se destaca como fator dinâmico e diretivo desta relação.

Esta abordagem fundamentada por Getzels (1975) possibilita-nos uma visão mais ampla de aprendizagem, e, que se considera basicamente a dinâmica da personalidade, vista como uma estrutura aberta para o mundo, que se constrói na própria relação do indivíduo com o meio. Dado que esta dinâmica relacional é o enfoque principal da aprendizagem e que o elemento dinamizador e diretriz desta integração é a motivação, uma questão passa a ser básica para qualquer procedimento no âmbito psicopedagógico: quais as disposições motivacionais de um aluno para que o educador ou psicopedagogo possa assegurar um contato significativo entre o aluno e o objeto de conhecimento. Preocupação implícita nesta indagação não abre espaço para discussões que se limita em dividir desempenhos de educadores e outros especialistas, de forma que a uns seja atribuído o direito de lidar com o afetivo e com a dinâmica da personalidade, e a outros seja indicada a tarefa de trabalhar com os aspectos pedagógicos, considerando-os apenas como procedimentos didáticos para o desenvolvimento cognitivo. O que nos parece importante é que todos os psicopedagogos ou educadores em geral saibam perceber o fenômeno "aprendizagem" de forma mais ampla e que sejam sensíveis para captar e considerar as relações significativas que o aluno busca no meio (necessidades) para a sua auto-realização.

Desta forma considera-se o trabalho psicopedagógico com características terapêuticas quando leva o indivíduo a construir e reorganizar a sua própria personalidade, o seu "ser no mundo". Mas, não podemos deixar de acrescentar que a atuação do psicopedagogo tem suas fronteiras, diferenciando-se de uma "psicoterapia", quando delimita seu espaço com a preocupação pedagógica de propiciar ao aluno a melhor utilização da linguagem e a elaboração cognitiva das informações específicas, afim de que este indivíduo possa concretizar e satisfazer as suas necessidades, atuando no mundo em que vive.

2.1. Afetividade numa perspectiva psicopedagógica

Ao se apontar às possibilidades e os limites de uma articulação entre a psicanálise e a epistemologia genética, no contexto de construção de um corpo teórico psicopedagógico, se remete a uma determinada concepção de sujeito. Conforme são abordadas, ambas as teorias tratam de um sujeito que se sustenta, por um lado, na lógica, na razão, portanto, na consciência e, por outro, no desejo, no simbólico, portanto, no inconsciente.

Piaget (1980), preocupado com o epistemológico na relação sujeito-objeto, trabalha com o sujeito da consciência, que constrói conhecimentos através de sua ação sobre o meio físico e social, interagindo com outras pessoas no meio social.

Como o enfoque deste estudo é o afeto. Desse ponto de vista, o sujeito que aprende está diretamente vinculado ao outro, é aqui que se situa a linguagem, o social, a cultura.

Desse modo, tenta-se transcender o discurso da entronização da lógica, do reinado absoluto da inteligência, discurso que se infiltrou no campo educacional provavelmente por uma compreensão equivocada da teoria psicogenética. É uma compreensão que não privilegia a singularidade do

sujeito, a dimensão de seu desejo (classicamente chamada de “afetiva”) no espaço microssocial onde acontece diariamente, o ensino e a aprendizagem.

Situam-se os afetos na estrutura simbólica, na instância do desejo. Os afetos aludem aquilo que está escrito na subjetividade do sujeito, subjetividade mediada pelo outro do desejo, pelo outro do saber, sempre imerso no social, no cultural. É uma subjetividade que, conforme Fernandez (1990) configura o encadeamento de representações que une o sujeito a sua própria história, que torna cada ser humano único em reação ao outro. É o nível simbólico que organiza a vida afetiva e a vida das significações. Assim Fernandez (1990), a linguagem, o gesto e os afetos agem como significados ou como significantes, através dos quais o sujeito pode dizer como sente o mundo.

Para que se esclareça a concepção de simbólico, busca-se a conceituação de Pain (1986). De acordo com a autora, é o registro que, na estrutura psíquica, opera como determinante da posição que o sujeito assume; é a dimensão que rege as relações humanas, pois, nas relações entre os homens e a cultura, são estabelecidos contratos simbólicos que regulam nosso comportamento, através dos símbolos inscritos por cada cultura, que nos revelam a ética e o estético. A autora assinala que “o inconsciente afeta, isto é, marca com o signo do afeto para atribuir qualidade às representações e previamente, aos esquemas”. Pain (1986, p.45). Esclarece também que os afetos não se constituem a partir de uma estrutura específica, ou seja, o valor significativo dos afetos não depende de um código propriamente afetivo, admissível apenas no plano biológico das regulações automáticas, mas provém da estruturação simbólica inconsciente, conforme descrito acima. Assim aponta que os afetos comportam-se como sinais perceptíveis, gerados pelas representações produzidas no inconsciente.

A existência do afeto depende das sensações, da mesma forma que a pulsão depende das ações. Sensações e ações colocadas ‘a disposição da constatação da consciência, que respectivamente conseguem marcar um acontecimento ou um objeto através dessa materialidade.

Já Dolle (1993), mais na linha dos sinais perceptíveis, reforça que a afetividade está implicada com as significações:

“A afetividade, nas relações interindividuais, se alimenta unicamente do sentido e que é este quem a estrutura, desequilibra, equilibra e reequilibra. O gesto, até mesmo discreto, o brilho no olhar, etc, são tão expressivos quanto às palavras. Dito de outro modo, a afetividade em ato fala aquele que a recebe porque ela tem um sentido e informa sobre o estado daquele que a leva a falar, sobre suas intenções, seus julgamentos, sua disposição de espírito com relação ao destinatário, etc”. Dolle (1993 p.120).

Para o autor, a afetividade como estado não age por si só, mas pelas manifestações e reveladas em múltiplas e diversas condutas (sorrisos, choros, carícias, gestos, olhares ternos, sombrios, tristes, etc) Enfatiza que não é possível separar a afetividade de suas manifestações, tanto como não há possibilidade de separar estrutura e funcionamento de psicologia.

Assim conforme Dolle (1993), a afetividade exerce sobre si mesma um certo poder. Qualquer que seja o sujeito, por mais dinâmico que possa ser geralmente pode tornar-se fraco e apático, por efeito de uma decepção ou fracasso. Para o autor, um encorajamento ou uma acusação, assim como uma simples palavra pronunciada num tom diferente do habitual, são suficientes para desestabilizar. Certamente, não está se referindo a uma desestabilização grave, mas que não deixa de afetar o equilíbrio interno, ou o que, a grosso modo, chama-se de moral.

Diante das idéias destacadas, entende-se que os afetos, assim como os gestos e as palavras são carregados de sentido, ou melhor, são produtores de sentido, num conjunto de significações circunscritas por representações simbólicas, postas em ação por determinação do inconsciente e vivenciadas na inter-relação entre sujeitos, no envolvimento e no interesse de um sujeito a outro. Dessa relação vincular (com pais e irmãos), a criança/adolescentes vai estabelecendo padrões de relacionamento que, posteriormente, são transferidos na escola para o professor e os colegas.

De acordo com Coll (1995), a intenção dos alunos nas atividades de aprendizagem, as atitudes e sentimentos de alguns sobre seus colegas (como aceitação ou rejeição, carinho ou antipatia, igualdade ou submissão, colaboração ou imposição); o autoconceito do aluno sobre seu desempenho escolar e a motivação de cada um frente às atividades propostas (tendo em vista sua história pessoal de êxitos e fracassos) são alguns dos processos de racionamento encadeados aos processos cognoscitivos (terminologia usada pelo autor). Esses processos vão mediar as possibilidades e o alcance das aprendizagens. Portanto é válido dizer que há uma estreita relação entre o afeto e a cognição do sujeito que aprende.

2.2. Afetividade, motivação e desenvolvimento.

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, globalizada 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.

Por 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 por 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 José apud Coelho (1999) afirmam, “a aprendizagem nunca pode transcender a maturação”. José apud Coelho (1999, 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 apud Myklebust (1987, p. 3).

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 (1977):

...”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 fixarse”. Lindgren (1977, p. 86).

Ainda segundo o 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 por 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 por 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 professores 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, por que razões e com quais finalidades, dando assim, o real valor do trabalho intelectual feito sobre materiais ou conteúdos significativos, tornando-o produtivo.

2.3. Aprendizagem e teorias psicopedagógicas

Aprendizagem consiste na interação professor - alunos, onde se supõe que o primeiro ajuda inicialmente os segundos na tarefa de aprender, porque essa ajuda logo lhes possibilitará pensar com autonomia.

Para que isso ocorra, o aluno precisa ter ao seu lado alguém que o perceba nos diferentes momentos da situação de aprendizagem e que lhe responda de forma a ajudá-lo a evoluir no processo, alcançando um nível mais elevado de conhecimento.

O professor, por sua vez, precisa ter ao seu alcance uma teoria de aprendizagem, ou seja, hipóteses e modelos de como o ser humano aprende, isto é maneiras de proceder nesta e naquela situação. São propostas alternativas ao sistema pedagógico tradicional, que é baseado na memorização de conteúdos.

O que é habitualmente chamado de construtivismo é a aplicação das teorias de aprendizagem de Jean Piaget. Em vez de apontar “erros” e fornecer

a resposta “correta”, cabe ao professor questionar as respostas dadas pela criança de maneira que ela perceba as limitações da sua resposta.

Paulo Freire (1986) defende a importância da problematização para que os conteúdos sejam significativos, pois o que importa como conteúdo das conversas educativas que não são “meras conversas”, é a experiência humana tal qual ela ocorre nos seus produtos e na forma (processo) de produzi-los.

É fundamental permitir que a criança desenvolva suas próprias teorias e hipóteses a respeito da escrita e garantir o raciocínio, que não se desenvolve com a repetição mecânica de conteúdos.

Segundo Piaget (1980), cada vez que se ensina prematuramente a uma criança algo que ela poderia ter descoberto por si mesma, esta criança foi impedida de inventar, e conseqüentemente de entender completamente.

Mais recentemente, as idéias do norte – americano Howard Gardner com sua Teoria das Inteligências Múltiplas, começaram a ser difundidas.

Para que se compreendesse o problema relacionado com as questões de aprendizagem, busca-se inicialmente o desafio da interdisciplinaridade. Tornava-se necessário um diálogo entre as áreas do conhecimento, buscando as contribuições de todas as ciências para a compreensão do processo do aprender, sem reduções a nenhum dos enfoques.

Era de fundamental importância a troca entre estas contribuições, buscando “tecer” uma “rede” onde estas informações se entrelaçassem como fios, construindo novos “laços”, descobrindo e refazendo “nós”. Nesse sentido, educadores, psicólogos, fonoaudiólogos, médicos, sociólogos e muitos outros especialistas mergulham no desafiante exercício para além da fragmentação do conhecimento e do reducionismo, provocados pelo excesso de especializações.

Estas experiências desafiam os educadores para uma nova postura:

- Diálogos incessantes com os mitos sobre os poderes e verdades e as hierarquias do saber.
- Exercícios constantes de "escuta", da busca da relatividade, da possibilidade de se colocar no lugar do outro.
- Encontro com os limites, valorizando a complementaridade e se construindo através dela.
- A busca de um novo paradigma, uma nova postura, diante da hierarquia e isolamento dos "saberes" e diante do olhar fragmentado do ser que aprende.

Definia-se, dessa forma, um "lugar" de reflexão e ação sobre o aprender e seus problemas. "Lugar" que não se achava em nenhum dos domínios do conhecer, mas "entre" os saberes já constituídos e reconhecidos culturalmente.

Uma nova construção emergia nesta dinâmica entre os conhecimentos e que não pertencia a nenhuma destas áreas já institucionalizadas, seja sob o ponto de vista da reflexão, seja sob o ângulo da ação. A construção da práxis psicopedagógica se constituía neste movimento interdisciplinar.

Apoiados em reflexões sobre a visão construtivista, com as contribuições pioneiras de Jean Piaget sobre o desenvolvimento do conhecimento e encorajados pelas reflexões clínicas, fundamentados inicialmente na psicanálise sobre a dinâmica psíquica do indivíduo e os mecanismos do inconsciente, educadores começaram a desenvolver teorias e práticas e construir espaços e novas condições para o tratamento destes problemas de aprendizagem, num contexto próprio, diferenciados do contexto escolar, da sala de aula.

Havia necessidade de aprimoramento destas avaliações e de construções para novos tratamentos, com enfoques específicos, voltados às necessidades destes aprendizes. Surge, nesta construção, um diálogo enfocando principalmente a pedagogia e a psicologia, numa abordagem clínica

psicopedagógica de caráter interdisciplinar. Inicia-se assim a construção do processo “terapêutico psicopedagógico” do aprender.

Uma conotação importante a ser registrada é a dificuldade de se encontrar uma equipe interdisciplinar ajustada dentro das escolas, principalmente a dificuldade de encontrar esta equipe numa escola pública.

Sim, porque a psicopedagogia não é só a confluência da psicologia com a pedagogia, ela carece de muitos outros afluentes neste caudaloso rio do atendimento clínico ou institucional, terapêutico ou preventivo.

Face à complexidade do ser humano, uma determinada patologia pode ter múltiplas causas, e, face à pulverização do conhecimento profissional em especialidades, tal interdisciplinaridade é mais do que desejável, mas até que ponto é factível, em termos de um campo tão recente como a psicopedagogia, numa realidade escolar como a atual.

Por outro lado, o psicopedagogo não podendo ser autônomo no atendimento, pois depende de outros especialistas, também não pode ser um "super profissional" intelectual que entenda de aspectos pedagógicos, psicológicos, neurológicos, fonoaudiológicos, psicolíngüísticos e de outras exigências da psicopedagogia.

2.4. Ligações afetivas na sala de aula

É freqüente ouvir dizer que um aluno não aprende por 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 por uma dada sociedade.

Na verdade, cabe à escola esforçar-se por 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. Por um lado, a criança busca nele a referência adulta e confiança que ficou de fora, quando ela entrou para a escola. Por 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.

3. EMOÇÕES E A AUTO-ESTIMA NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

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, é de grande interesse, 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 pelo 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 Capelato (1994), 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.

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 ensinam. 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.

Conforme Pain (1986), 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, têm-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 por aquilo que escolhemos fazer, mas que sentimentos em si são nem morais nem imorais, simplesmente são.” Branden (1994, p.268).

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 por 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. Segundo Gardner (1995), hoje se sabe 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.

3.1. Fatores que interferem no processo de aprendizagem.

O conflito entre o casal é um baque na auto-estima dos filhos porque estes se sentem parte dos pais. Assim, freqüentemente interpretam a raiva entre eles como sendo também contra si. Muitas crianças reagem “desligando” seus sentimentos, reprimindo suas emoções, se isolando. Conforme Lindgrein (1977), o rendimento escolar é um bom termômetro do estado emocional da criança. Se ela está mal normalmente o rendimento cai. “Outros sinais de alerta são tristeza, apatia, agressividade e aparecimento de distúrbios de fala e do hábito de roer as unhas”.

Segundo Marchevsky (1998) explica que as brigas deixam as crianças confusas. “Elas gostam tanto do pai quando da mãe, então se sentem divididas”. Marchevsky, (1998, p. 28). Quando são envolvidas no conflito, manipuladas para tomar partido, o resultado pode ser ainda mais catastrófico. “Uma mãe que destrói a imagem do pai para a filha, por exemplo, está preparando essa filha para não confiar em homem nenhum. Essa menina poderá vir a ter sérios problemas de relacionamento no futuro.” Marchevsky, (1998, p. 40).

Marchevsky (1998) reforça que para ter um desenvolvimento saudável as crianças precisam de pais a quem possam admirar e amar. Se os pais se agridem e denigrem a imagem um do outro, a criança perde esses modelos

positivos. “Como resultado ela poderá enfrentar sérios problemas na formação de seu caráter, porque ficará sem referências, não terá quem copiar”. Marchevsky (1998, p 34).

Em alguns casos, a manipulação das crianças pelo pai ou a mãe, pode adquirir contornos doentios. A criança é programada por um para odiar o outro, tornando-se vítima da Síndrome de Alienação Parental (SAP). A síndrome é descrita por Gardner (1999), como uma perturbação que surge principalmente no âmbito das disputas pela guarda e custódia das crianças. Sua primeira manifestação é uma campanha de difamação injustificada contra um dos pais por parte do filho.

Crianças com a síndrome têm o vínculo com o genitor afastado, se essa ausência já dura alguns anos, irremediavelmente destruída. Nessa situação, o modelo principal passa a ser o do alienador (o pai ou a mãe que difama o ex-companheiro), cujo comportamento é patológico e mal adaptado. Se tem predisposição, a criança pode desenvolver sérios distúrbios psiquiátricos. Gardner (1999) classifica a indução da síndrome como uma forma de abuso.

Segundo Gardner (1999), os efeitos da SAP na criança podem variar de depressão, isolamento e incapacidade de adaptação, a comportamento hostil e dupla personalidade. Pessoas com a síndrome têm inclinação às drogas. Também podem tornar-se mentirosas e manipuladoras, como os genitores de que foram vítimas. Crianças assim tendem a ser problemáticas na escola, manifestam agressividade e intolerância nas atividades propostas. Apresentam baixo rendimento escolar e são freqüentemente excluídas pelos demais colegas.

Quando essas crianças tornam-se adultas e constatam que foram cúmplices inconscientes de uma injustiça contra o pai ou a mãe normalmente se voltam contra o alienador e tentam retomar o relacionamento com o genitor afastado. Algumas das vítimas são tomadas por um sentimento incontrolável de culpa cuja conseqüência mais drástica é o suicídio.

E esse é um “mal” que não faz distinção de classe ou de escolaridade. Sua origem, conforme Marchevsky (1998), está ligada a um conjunto de fatores, entre os quais podem ser relacionados a falta de maturidade do casal, baixa auto-estima dos conjugues, depressão e ansiedade.

3.2. Sentimento de perda para criança na fase de alfabetização

Considerando-se que o desenvolvimento cognitivo capacita a criança a encarar os objetos e as situações de forma progressivamente mais madura, estuda-se neste tópico o conceito de perda, e sua variação com o período desse desenvolvimento. Somente após a capacidade de, ou seja, a de evocar um objeto, mentalmente, na ausência dos indícios que o caracterizam, se pode falar da lembrança do objeto. Os efeitos ou conseqüências de uma perda são sentidos desde o início da vida, mas a ação sobre o significado da perda só mais tarde. Assim, o pensamento sobre a morte será diferente nos períodos da representação pré-operatória, das operações concretas e formais.

As relações entre o desenvolvimento cognitivo e as conceitualizações de morte podem ser ambíguas. Entretanto, se não se considerar o desenvolvimento cognitivo como um todo, e sim algumas habilidades específicas, como a conservação e conceitos de tempo, esta relação parece mais clara.

Nas pesquisas de Lopes (1996), sobre o desenvolvimento infantil, até os 4 anos de idade a idéia de morte é muito limitada e não supõe nenhuma emoção especial. Para ele, é a partir dos 6 anos que começam as reações afetivas diante da morte. Aparece o temor da morte da mãe, ainda sem crer na sua própria morte.

Em seus estudos, constatou que a maioria das crianças de 7 anos já havia assimilado os principais atributos ligados à morte como irreversibilidade, não funcionalidade e universalidade.

Nesta idade, as crianças ainda não estabelecem de maneira clara a diferença entre animados e inanimados, e embora identifiquem adequadamente os seres que morrem e os que não morrem, ainda não atingiram um grau de compreensão que lhes permita reconhecer a existência de uma categoria de seres que não morrem porque não têm vida. Ainda nesta fase, as crianças, embora não neguem a morte, são incapazes de separá-la da vida; admitem vida na morte e não compreendem a morte como um processo definitivo e irreversível, mencionando modos pelos quais o morto poderá tornar a viver.

Perder a mãe, o pai ou um irmão traz sofrimento, mas falar sobre essa morte não implica em aumentá-lo e sim aliviar a criança e ajudá-la na elaboração do luto. Esconder a verdade perturba o processo de luto da criança e a sua relação com o adulto. Informações que sonégam o caráter permanente da morte, como falar que a pessoa morta foi viajar, está dormindo, está descansando, não permitem que a elaboração da perda ocorra, porque a criança sempre espera a volta da pessoa que morreu. Em geral, a primeira reação diante da perda de uma pessoa amada é a negação, e se o adulto reforça essa atitude, torna-se difícil para a criança, passar para as outras fases do luto.

As crianças em fase de pré-escola são as que reagem de forma mais negativa quando da morte súbita de um dos pais. Nessa fase elas não conseguem conceber a morte como um acontecimento permanente, uma separação definitiva, e passam a procurar o ente querido por toda parte, tentando realmente fazê-lo voltar para casa.

Súbita e estranhamente poderão tornar-se muito bem comportadas, oferecendo-se para lavar e enxugar a louça e para arrumar a cama, e os adultos ficarão impressionados ao ver como se tornou uma criança tão solícita.

Esse comportamento é um mau presságio, uma vez que decorre da culpa e do medo que a criança sente de ter se comportado mal anteriormente, e representa uma tentativa de satisfazer o pai ou a mãe, de suborná-lo para que volte para casa.

Importante se torna que os adultos percebam este tipo de atitude, e evitem elogiá-las demais por “serem tão boazinhas”, porém sem desencorajá-las. A afirmação reiterada de que não se pode causar a morte do pai ou da mãe por força do pensamento ou com um determinado tipo de comportamento pode, eventualmente, dar bons resultados. Só depois que o pai (ou a mãe) sobrevivente, ou talvez os avós, conversarem e chorarem suficientemente a morte da mãe (ou do pai) da criança, é que ela dar-se-á conta do ocorrido e começará realmente a lamentá-la. Se as famílias chorarem juntas seus mortos, se conversarem sobre as coisas alegres que com eles viveram, o processo de perda será bem mais facilmente superado.

“No desenvolvimento de uma tarefa como a resolução de um problema difícil as emoções intervêm indiscutivelmente, seja nas avaliações feitas dos resultados da ação, nos processos de imputação causal que decidem da aceitação da tarefa ou de sua rejeição, de sua continuação ou do abandono, seja quanto ao grau de investimento a lhe consagrar”. Fialho (2001, p. 223)

Toda criança precisa de alguém com quem conversar sobre a pessoa que perdeu. Se os parentes puderem folhear um álbum de fotografias, lembrar de lugares onde passaram férias e outros pequenos acontecimentos, rir e chorar junto com elas, isso poderá ajudá-las e muito no sentido de superar sem trauma o período de luto. A falta de capacidade para conversar, partilhar e contar coisas relacionadas com seus queridos e saudosos pais gera futuramente incapacidade de partilhar emoções e de aprender, numa idade ainda terna, a enfrentar a perda e a mágoa de forma saudável. Se o pai ou mãe que sobreviveu soubesse o quanto ajudaria a criança demonstrando sua própria tristeza, chorando com ela, futuros sofrimentos e reações negativas poderiam ser evitados.

CONCLUSÕES

Ao finalizar esta revisão de assunto conclui-se que 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, por meio de constante questionamento das mesmas.

Um professor é um mediador competente entre o aluno e o conhecimento. Ele é 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 percebe 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 às 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 por olho, dente por 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. Concordando com Piaget (1980) que destaca dois elementos fundamentais no desenvolvimento do estágio operacional concreto: 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. À medida 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. Como salientava 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 por 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.

O desenvolvimento afetivo é caracterizado por dois fatores principais: o desenvolvimento dos sentimentos idealistas e a continuação da formação da personalidade.

A maioria das crianças constrói uma compreensão de regras sofisticada. As regras passam a ser vistas como fixadas a qualquer momento por um acordo mútuo. Reconhecem as regras cooperação e participação efetiva.

O conceito de "punição justa" começa a ser construído apenas depois que emerge a compreensão das regras, paralelamente ao aumento da capacidade de ver os pontos de vista dos outros. A reciprocidade permanece a base para os julgamentos sobre punição, mas agora as crianças consideram as intenções e as circunstâncias atenuantes, ao formular julgamentos. A punição não precisa mais ser, do ponto de vista quantitativa igualmente atribuída.

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.

Conclui-se, portanto que nas relações afetivas afetam o quadro geral de aprendizagem da criança. Neste trabalho, buscou-se relacionar os achados com os de outros anteriormente realizados, a partir da construção pedagógica histórico-crítica, que possibilitou uma melhor compreensão do tema discutido.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- ASSMANN, Hugo. **Reencantar a Educação**. 5ª Edição. Petrópolis: Vozes, 2001.
- BONOW, Iva Waisberg. **Elementos de Psicologia**. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1996.
- BOWBY, J. **Apego**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- BOWBY, J. **Perda**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- BOWBY, 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.
- BROWN, David; KERR, Steven; WILSON, John. “**Virtual environments in special-Needs education**”, Baltimore, 1997.
- CAPELATO, Ivan. **As dimensões do Amor**. Campinas: Ed. UNICAMP, 1994.
- CONCEIÇÃO, J. A. N. **Aspectos médico-sociais do rendimento escolar**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. S. Paulo, 1979.
- 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)
- DOLLE, Jean Morais. **Essas Crianças que não Aprendem**. Petrópolis: Vozes, 1993.
- FREIRE, Paulo, **Educação como prática de Liberdade**. São Paulo: Cortez, 1986.
- FERNÁNDEZ, Alícia. **A Inteligência Aprisionada**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- 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. _____. **A Síndrome de Alienação Parental**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

GETZELS, J. W. **Educação Pré-escolar**. In; Witter G. Privação Cultural e desenvolvimentos. S. Paulo: Editora Pioneira, 1975.

JOHNSON, Doris J. e MYKLEBUST, Helmer. **Distúrbios de Aprendizagem**. 3ª edição. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1987.

JOSÉ, Elizabete da Assunção & COELHO, Maria Tereza. **Problemas de Aprendizagem**. São Paulo; Editora Ática, 1999.

KRYNSKI, Stanislaw – **Reflexões sobre o conceito de morte na criança** in Cadernos de Psiquiatria Infantil e da Adolescência – Ano II – Nº 5 – 1982.

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

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.

LIPPI, José Raimundo da Silva – **A criança e a morte na família** in Cadernos de Psiquiatria Infantil e da Adolescência – Ano II – Nº 5 – 1982.

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

MARCHEVSKY, Noe – **Psicanálise em Prática** – São Paulo; Editora Imago, 1998.

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

PAÍN, Sara. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

PIAGET, Jean. **A Formação do Símbolo na Criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975. _____. **A Psicologia da Criança**. São Paulo: Difel, 1980.

POPPOVIC, A. M. **Fatores ambientais, classe social e realização escolar na marginalização cultural**. Cadernos de Pesquisa. Fundação Carlos Chagas, 1972, 25 – 35.

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.

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.