

A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NA RELAÇÃO ENSINO-APRENDIZAGEM

Marcela Prata Lepsch

Resumo: A temática do presente artigo pontua a relação da afetividade com o desenvolvimento cognitivo, mostrando a responsabilidade dos educadores em contribuir na formação da personalidade da criança. Ademais, analisa a importância dos aspectos socioafetivos para o desenvolvimento e o processo ensino-aprendizagem, com foco na importância da afetividade como recurso motivacional e para a relação professor-aluno. Os objetivos do trabalho são: compreender a história e os conceitos gerais sobre o desenvolvimento da afetividade na criança; descrever as relações entre a afetividade e a prática escolar e refletir sobre a importância da relação aprendizagem/afetividade, a partir da visão de Wallon, Piaget, Vygotsky. Verificou-se que ao longo da infância, ocorre o processo de desenvolvimento socioafetivo da criança, período em que são importantes as interações que proporcionam vivências afetivas. Tanto a família quanto os professores exercem um papel importante no desenvolvimento afetivo e cognitivo da criança porque são eles, enquanto sujeitos mais experientes, que coordenam o processo de aprendizagem. Concluiu-se que enquanto os profissionais da educação não derem a devida atenção a este fator afetivo na relação educador-educando, corre-se o risco de apenas trabalhar com a construção do real, do conhecimento, deixando de lado o trabalho da constituição do próprio sujeito - que envolve valores e o próprio caráter - necessário para o seu desenvolvimento integral. Não se pode esquecer que os aspectos afetivo e cognitivo não funcionam de modo separado no desenvolvimento da criança.

Palavras-chave: Afetividade; Relação professor-aluno; Aprendizagem.

Introdução

O desenvolvimento cognitivo do ser humano está relacionado a fatores sociais, biológicos, psicológicos e afetivos. Portanto, é preciso ter consciência de que o ser humano passa por fases de desenvolvimento em tempos individuais e que a aprendizagem acontece do nascimento até o fim de sua vida. O processo de aprender envolve situações afetivas, sociais e biológicas, que devem ser conhecidas pelo professor para que se possa encontrar subsídios nas teorias pedagógicas ou nos processos práticos. Todos esses fatores se somam para que o profissional atinja o objetivo de levar à criança a apropriação do conhecimento com liberdade de pensamento.

Ao longo da infância, ocorre o processo de desenvolvimento socioafetivo da criança, período em que são importantes as interações que proporcionam vivências afetivas. Tanto a família quanto os professores exercem um papel importante no desenvolvimento afetivo da criança porque são eles, enquanto sujeitos mais experientes, que coordenam o processo de aprendizagem. Portanto, para haver um bom desempenho cognitivo é preciso que haja interação, confiança, auto-estima e entusiasmo em relação ao processo de ensino-aprendizagem. Por isso, a importância de discutir o tema afetividade, tanto nos meios educacionais quanto fora dele (Arantes, 2003).

No universo escolar, há consenso entre educadores, baseado nas principais teorias do desenvolvimento, sobre a importância da qualidade das primeiras relações afetivas da criança. A afetividade influencia diretamente o desenvolvimento emocional e afetivo, a socialização, as interações humanas e, sobretudo, a aprendizagem (Arantes, 2003).

O aspecto afetivo tem profunda influência sobre o desenvolvimento intelectual, de sorte a acelerar ou diminuir o ritmo de desenvolvimento. Ademais, pode determinar sobre que conteúdos a atividade intelectual se concentrará. Segundo teoria de Piaget, citado em Oliveira (1992), o desenvolvimento intelectual possui dois componentes: um cognitivo e outro afetivo. Paralelo ao desenvolvimento cognitivo está o desenvolvimento afetivo. Afeto inclui sentimentos, interesses, desejos, tendências, valores e emoções em geral. Essa teoria aponta, ainda, que há aspectos do afeto que se desenvolvem no decorrer dos estágios.

Ainda consoante lições esboçadas por Piaget, (citado em Oliveira 1992), são nas vivências que a criança realiza com outras pessoas que se supera a fase do egocentrismo e se constrói a noção do eu e do outro como referência. A afetividade é considerada a energia que move as ações humanas, ou seja, sem afetividade não há interesse nem motivação.

Vygotsky (1998), por sua vez, afirma que o ser humano se constrói nas suas relações e trocas com o outro, de forma que a qualidade dessas experiências interpessoais e de relacionamento determinam o seu desenvolvimento, inclusive afetivo. Na mesma linha de ensinamento. Wallon (citado em Dantas, 1990) sustenta que, no início da vida, a emoção predomina. Conforme a criança vai desenvolvendo-se, as emoções vão sendo subordinadas ao controle das funções psíquicas superiores, da razão. E por toda a vida, razão e emoção vão se alternando, numa relação de filiação, e ao mesmo tempo de oposição.

Partindo do pressuposto de que afetividade é um composto fundamental das relações interpessoais que norteia a vida na escola, é de grande importância uma pesquisa teórica que facilite a compreensão, por exemplo, da relação entre afetividade e aprendizagem no âmbito da relação professor-aluno para a construção do conhecimento, para o desenvolvimento da inteligência emocional e para o processo de avaliação da aprendizagem.

Breve histórico sobre o conceito de infância

O conceito de infância sofreu alterações significativas ao longo da história. Compreender essas alterações é essencial para o entendimento a respeito da infância nos dias atuais.

Até o século XII, as condições gerais de higiene e saúde eram muito precárias, o que tornava o índice de mortalidade infantil elevado. Ainda assim, crianças que conseguiam atingir idade um pouco mais avançada não possuíam identidade própria. Apenas a obtinham identidade quando conseguiam fazer coisas semelhantes àquelas realizadas pelos adultos, com as quais estavam associadas. Sendo assim, não se exigia nenhuma preparação dos adultos que lidavam com crianças. (Áries, 1973).

Havia, ainda, distinção entre o tratamento conferido a meninos e meninas. *As meninas costumavam ser consideradas como o produto de relações sexuais corrompidas pela enfermidade, libertinagem ou a desobediência a uma proibição* (Heywood, 2004, p.76). Nesse contexto social, a celebração do nascimento de uma criança se diferenciava conforme o sexo do novo ser.

O que corrobora a idéia da pouca importância dada à criança naquele período é o fato de que ela foi ignorada também na iconografia. *Até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência ou a falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo* (Áries, 1973, p.50). Até o fim do século XVIII, não existiram crianças caracterizadas por sua expressão particular. Eram consideradas, meramente, como homens de tamanho reduzido.

Por sua vez, no século XIII, atribuíram-se à criança modos de pensar e sentimentos anteriores à razão e aos bons costumes. Cabia aos adultos desenvolver nelas o caráter e a razão. Ao invés de se procurar entender e aceitar as diferenças e semelhanças das crianças, a originalidade de seu pensamento, pensava-se nelas como páginas em branco a serem preenchidas, preparadas para a vida adulta. *A descoberta da infância teria de esperar pelos séculos XV, XVI e XVII, quando então se reconheceria que as crianças precisavam de tratamento especial, 'uma espécie de quarentena', antes que pudessem integrar o mundo dos adultos* (Heywood, 2004, p.23). Essa quarentena foi a escola, que substituiu a aprendizagem como meio de comunicação.

Trata-se um sentimento inteiramente novo, pois os pais se interessavam pelos estudos dos seus filhos. *A família começou a se organizar em torno da criança e a lhe dar tanta importância que a criança saiu de seu antigo anonimato e se tornou necessário limitar seu número para melhor cuidar dela* (Áries, 1981, pág 12).

Essa mudança de paradigma, no que se refere ao conceito de infância, está diretamente ligada com o fato de que as crianças eram consideradas *adultos imperfeitos*. Sendo assim, essa etapa da vida era de pouco interesse. *Somente em épocas comparativamente recentes veio a surgir um sentimento de que as crianças são especiais e diferentes, e, portanto, dignas de ser estudadas por si sós* (Heywood, 2004, p.10).

Nesse pensar, a maneira como a infância é vista atualmente é consequência das constantes transformações pelas quais o ambiente social passou, tendo como fundamento que *também se modificaram na sociedade as maneiras de se pensar o que é ser criança e a importância que foi dada ao momento específico da infância* (Bujes, 2001, p.13).

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasília, 1998, p.22), afirma que *as crianças possuem uma natureza singular, que as caracterizam como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio*. Sendo assim, durante o processo de construção do conhecimento, *as crianças se utilizam as mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de terem idéias e hipóteses originais sobre aquilo que procuram desvendar*. Esse conhecimento constituído pelas crianças *é fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação*. Ainda convém salientar que compreender, conhecer e reconhecer o jeito particular das crianças serem e estarem no mundo é o grande desafio da educação infantil e de seus profissionais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394, de 1996, ressalta a importância da educação infantil, tornando-a primeira etapa da educação básica. Conforme prescrito pela aludida Lei, em seu título II, Art. 2º, *a educação, dever da família e do estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação*

para o trabalho. Esta citação encontra respaldo no art. 4º, IV, que diz: o dever do Estado com educação escolar pública está efetivado mediante a garantia de (...) atendimento gratuito em creches e pré-escolas as crianças de zero a seis anos de idade.

Importa destacar a criação do Conselho da Criança e do Adolescente, no ano 1990. O indigitado Conselho melhor explicitou cada um dos direitos da criança e do adolescente, bem como os princípios que devem nortear as políticas de atendimento. Prescreveu, ainda, a criação dos Conselhos da Criança e do Adolescente e dos Conselhos Tutelares. Os primeiros deveriam traçar as diretrizes políticas. Por sua vez, os segundos deveriam zelar pelo respeito aos direitos das crianças e dos adolescentes, entre os quais o direito à educação, que, para as crianças pequenas, inclui o direito a creches e pré-escolas (Craidy, 2001, p.24). Consoante lições de diversos autores, a criação do Conselho da Criança e do Adolescente foi um marco no que diz respeito ao reconhecimento e à valorização da infância por parte das políticas públicas.

A adequada abordagem da educação infantil, no contexto da educação moderna, necessita considerar a significação da infância, a estrutura do pensamento da criança, as leis de desenvolvimento e o mecanismo da vida social infantil. Desde o jardim de infância, a escola torna-se o centro da vida extra-familiar, ocupando a maior parte do período de vigília. Assim, para que a criança tenha um desenvolvimento saudável e adequado dentro do ambiente escolar, e conseqüentemente no social, é necessário que se estabeleçam relações interpessoais positivas, como aceitação e apoio, possibilitando, por derradeiro, o sucesso dos objetivos educativos.

Definindo Afetividade

A relação que caracteriza o ensinar e o aprender transcorre a partir de vínculos entre as pessoas, iniciando-se no âmbito familiar. A afetividade é a base dessa relação vincular, tendo em vista que mediante comunicação emocional o bebê mobiliza o adulto, garantindo, assim, os cuidados de que necessita. Portanto, o vínculo afetivo estabelecido entre o adulto e a criança é o sustentáculo da etapa inicial do processo de aprendizagem. Seu status é fundamental nos primeiros meses de vida, determinando sua sobrevivência (Wallon, 1978).

A criança, em seus primeiros anos de vida, a partir da relação com o outro, mediante o vínculo afetivo, tem acesso ao mundo simbólico e, assim, conquista avanços significativos no âmbito cognitivo. Nesse sentido, torna-se fundamental para a criança o papel do vínculo afetivo que, inicialmente, apresenta-se na relação pai-mãe-filho e, muitas vezes, irmão(s). No decorrer do desenvolvimento, os vínculos afetivos ampliam-se e a figura do professor surge com grande importância na relação de ensino e aprendizagem, na época escolar. *Para aprender, necessitam-se dois personagens (ensinante e aprendente) e um vínculo que se estabelece entre ambos. (...) Não aprendemos de qualquer um, aprendemos daquele a quem outorgamos confiança e direito de ensinar* (Fernández, 1991, p. 47 e 52).

Toda aprendizagem está impregnada de afetividade, pois ocorre a partir das interações sociais, num processo vincular. Na aprendizagem escolar, a relação se estabelece entre alunos, professores, conteúdo escolar, livros, escrita, etc. Assim, o processo complexo de aprendizagem não ocorre puramente no campo cognitivo. Existe uma base afetiva que a sustenta (Fernández, 1991).

As experiências vividas em sala de aula ocorrem, inicialmente, no plano externo (interpessoal), entre os indivíduos envolvidos. Com o desenvolvimento das relações, as experiências se internalizam (intrapessoal), ganham autonomia e passam a fazer parte da história individual. Diversas experiências vividas e internalizadas, inegavelmente, são afetivas. Os indivíduos internalizam as experiências afetivas com relação a um objeto específico (Fernández, 1991).

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

Piéron (1969) afirma por afetividade a capacidade de experimentar os sentimentos, além de uma reação emotiva generalizada com efeitos bem definidos sobre o corpo e o espírito. Ou seja, os afetos alteram todo o funcionamento psicológico, bem como a homeostase biológico-corpórea; *corpo e alma* unidos como uma unidade indissociativa.

Do exposto, é relevante explicitar que se inclina conceitualmente pelos afetos (como aqueles que têm vida e atributos próprios) num plano de estudo coercível com o sujeito psicológico, observando-os na organização no funcionamento psíquico, na faculdade do pensamento. Os afetos estariam unidos ao domínio do íntimo e pessoal, do mundo privado e subjetivo, dos conteúdos psicológicos.

Nesse passo, a afetividade está relacionada a vários fatores que fazem parte de um todo. Ademais, está envolvida com condições internas e externas do indivíduo, apresentado várias dimensões, incluindo os sentimentos subjetivos (amor, raiva, tristeza, etc.) e os aspectos expressivos (sorrisos, gritos, lágrimas, etc.). No contexto escolar, a prática afetiva está relacionada a capacidade que o professor possui de se preocupar com os alunos, conhecendo-os, aceitando-os, respeitando-os e entendendo seus sentimentos (Piéron, 1969).

Os estados afetivos fundamentais são as emoções, os sentimentos, as inclinações e as paixões. Para Seber (1997), conforme teoria de Piaget, o afeto se desenvolve no mesmo sentido que a cognição ou inteligência, além de ser responsável pela ativação intelectual. Com suas capacidades afetivas e cognitivas expandidas mediante contínua construção, as crianças tornam-se capazes de investir afeto e ter sentimentos validados nelas mesmas. Nesse aspecto, a auto-estima mantém uma estreita relação com a motivação ou interesse da criança para com a aprendizagem, de tal sorte que o afeto se caracteriza como princípio norteador da auto-estima.

Segundo Wallon (1971), a emoção é o primeiro e o mais forte vínculo entre os indivíduos. As relações da criança com o mundo exterior são, desde o início, relações de sociabilidade, visto que ao nascer essas não possuem (...) *meios de ação sobre as coisas circundantes, razão porque a satisfação das suas necessidades e desejos tem de ser realizada por intermédio das pessoas adultas que a rodeiam* (...) (p. 262).

Wallon (1968) estabelece a distinção entre emoção e afetividade. Segundo o autor, as emoções são manifestações de estados *subjetivos*, mas com os componentes *orgânicos*. Contrações musculares ou viscerais, por exemplo, são sentidas e comunicadas por meio de choro, significando fome ou algum desconforto na posição em que se encontra o bebê. Ao defender o caráter biológico das emoções, o autor destaca que essas se originam na *função tônica*, constituída pelo equilíbrio de tensões musculares (músculos sinérgicos, sempre alertas). Toda alteração emocional provoca flutuações de tônus muscular, tanto de vísceras como da musculatura superficial e, dependendo da natureza da emoção, pode acarretar algum tipo de modificação muscular.

Por sua vez, o afeto, o carinho, deve ser concebido de maneira ampla. Envolve uma gama maior de manifestações, englobando sentimentos (origem psicológica) e emoções (origem biológica). A afetividade corresponde a um período posterior da evolução da criança, quando surgem os elementos simbólicos. Consoante ensinamentos de Wallon (1968), é com o aparecimento desses elementos que ocorre a transformação das emoções em sentimentos. A possibilidade de representação, que conseqüentemente implica a transferência para o plano mental, confere aos sentimentos durabilidade e moderação geradora de tônus, tais como a raiva e a ansiedade, capazes de tornar rígida a musculatura periférica.

Ainda segundo o conceituado autor, o processo de desenvolvimento da personalidade se constitui sob a alternância dos domínios funcionais, cujo desenvolvimento é dependente da ação de dois fatores: o orgânico e o social. Os dois fatores possuem estreita relação. As condições medíocres de um podem ser superadas pelas condições mais favoráveis do outro. Essa relação recíproca impede qualquer tipo de determinismo no desenvolvimento humano, de forma que (...) *a constituição biológica da criança ao nascer não será a lei única do seu futuro destino. Os seus efeitos podem ser amplamente transformados pelas circunstâncias sociais da sua existência, onde a escolha individual não está ausente* (Wallon, 1959, p. 288).

Ao longo do desenvolvimento do indivíduo, esses fatores, mediante interações recíprocas, modificam as fontes de onde procedem as manifestações afetivas, bem como suas formas de expressão. A afetividade, que inicialmente é determinada basicamente pelo fator orgânico, passa a ser fortemente influenciada pela ação do meio social. Dessa forma, nota-se a interferência do processo de ensino aprendizagem no estabelecimento da afetividade e vice-versa (Wallon, 1959).

Com a influência do meio, os gestos lançados no espaço, de manifestação basicamente orgânica, transformam-se em meios de expressão cada vez mais diferenciados, inaugurando o período emocional. Nesse momento, os movimentos não são carregados de pura impulsividade, nem baseados nas necessidades orgânicas. São reações orientadas resultantes do ambiente social. É o momento em que as reações emocionais se diferenciam. A vida afetiva da criança, inaugurada por uma simbiose alimentar, é logo substituída por uma simbiose emocional com o meio social. Com a emoção, as relações interpessoais se intensificam. A emoção une os indivíduos, possibilitando a participação do outro e, conseqüentemente, a delimitação do eu infantil (Wallon, 1994).

É importante perceber a relação complexa entre a emoção e o meio social, particularmente o papel da cultura na transformação das suas expressões. Se, por um lado, a sociedade especializa os meios de expressão da emoção, transformando-os em instrumentos de socialização, por outro lado, essa especialização tende a reprimir as expressões emocionais.

As formas de expressão tornam-se cada vez mais socializadas, a ponto de não expressarem mais o arrebatamento característico de uma emoção autêntica. Por essas razões, torna-se importante trabalhar a afetividade e suas relações com o processo de aprendizagem, já que a escola se forma no ambiente social, fora do meio familiar, mais propício para se compreender o modo como a criança lida com seus afetos e emoções (Wallon, 1994).

Segundo o Dicionário Eletrônico de Psicologia (2006), emoções significam:

Reações complexas que se manifestam em todos os seres humanos, ocorrendo de maneira intensa e breve do organismo a um lance inesperado, a qual se acompanha dum estado afetivo de conotação penosa ou agradável. Em outro modo de dizer, uma emoção intensa inclui vários componentes gerais. Um desses é a reação corporal. Quando está com raiva, por exemplo, você pode tremer o levantar a sua voz, embora não deseje fazer isso (...) (Atkinson, 1995, p. 336).

Teóricos da educação, educadores e pesquisadores, tratam a afetividade como fator preponderante para a construção do autoconceito do aluno. O tema é abordado com mais intensidade porque a violência, a agressividade e o desrespeito, vivido hoje pela maioria das pessoas, podem ter causas de fundo afetivo, tendo em vista a falta de valorização da pessoa como ser humano. Dessa forma, inevitavelmente, seu auto-conceito é alterado.

Piaget (1985) considera a afetividade no decorrer de cada estágio: a afetividade no estágio sensório-motor, entende-se desde o nascimento até, aproximadamente, um ano e meio ou dois anos. Esse período parte do nível reflexo, em que há uma completa indiferenciação do eu-mundo. Ao final do período, chega-se a uma organização coerente das ações sensório-motoras em seu ambiente prático e próximo; No estágio pré-operatório, o período da primeira inferência ocorre dos dois aos sete anos, aproximadamente. Nesse lapso temporal, os aspectos afetivo e intelectual são modificados com o aparecimento da linguagem. A criança torna-se capaz de reconstituir suas ações passadas e futuras pela representação verbal. Esse período pode resultar em três conseqüências essenciais para o desenvolvimento mental: 1. Possível troca entre os indivíduos, ou seja, início da socialização da ação; 2. Interiorização da palavra, isto é, aparição do pensamento; 3. Interiorização da ação, antes puramente perceptiva e motora. Como conseqüência, pode-se reconstituir no plano intuitivo das imagens e das *experiências mentais*.

Com o desenvolvimento da imitação e da representação, a criança realiza os atos chamados *simbólicos*. É o início do simbolismo. Como exemplo, uma pedra pode tornar-se uma almofada e a criança imita a ação de dormir colocando sua cabeça sobre o objeto. O pensamento da criança é inteiramente subjetivo. Piaget (1985) discorre a respeito do *egocentrismo intelectual* no período pré-operatório. Nesse contexto, a criança não pode, ainda, se separar de seu ponto de vista.

A função simbólica materializa-se sob a forma de jogos simbólicos, durante os quais a criança toma consciência do mundo, ainda que deformado. Ocorre, assim, a reprodução, no jogo, das situações que a impressionaram, devido a incapacidade de separar o pensamento e a própria ação. Frente as experiências concretas, a criança não pode prescindir da intuição, tendo em vista a impossibilidade de associar os diferentes aspectos da realidade percebida, nem integrar em um só ato do pensamento as fases sucessivas do fenômeno observado (Piaget, 1985).

Os contatos sociais e as trocas verbais com o meio permitem à criança construir durante esse período os sentimentos frente às demais pessoas, principalmente àquelas que respondem aos seus interesses e que as valorizam. E no estágio das operações formais, o período da adolescência (acima de doze anos), segundo Piaget (1985), é a fase que separa a infância da idade adulta. O autor a denomina de crise passageira e afirma que devido à maturação do instinto sexual, a adolescência é marcada por desequilíbrios momentâneos.

A afetividade no estágio operatório dividi-se em concreto e formal. Durante o estágio das operações concretas, o período da segunda infância situa-se entre os sete e os doze anos, aproximadamente. Nesse período, há um grande progresso quanto à socialização e a objetividade do pensamento. A criança já é capaz de fazer a descentralização e a reversibilidade, ou seja, fazer-desfazer uma ação). Também é capaz de coordenar os diversos pontos de vista e de elaborar suas conclusões. Ainda, corrige seu pensamento (acomodação) e assimila o de outrem. Essas *trocias sociais* garantem que o pensamento da criança torna-se objetivo (Piaget, 1985).

O adolescente é um indivíduo que constrói sistemas e *teoria*. Nesse aspecto, Piaget (1985) defende que é por volta dos onze a doze anos que se efetua a transformação fundamental no pensamento da criança. As operações lógicas começam a ser transpostas do plano da manipulação concreta para o das idéias expressas em linguagem qualquer, mas sem o apoio da percepção, da experiência, nem mesmo da crença.

A vida afetiva do adolescente afirma-se por meio de duas conquistas: da personalidade e de sua inserção na sociedade adulta. A personalidade começa no fim da infância, com a organização autônoma das regras, dos valores e a afirmação da vontade, com a regularização e hierarquização moral das tendências. Pela formação de sua personalidade, coloca-se em igualdade com os mais velhos. Todavia, sentindo-se outro, pela sua nova vida, tenta ultrapassá-los e espantá-los, transformando o mundo (Piaget, 1985).

No interior do adolescente há uma oscilação entre sentimentos generosos, projetos altruístas e fervor místico, inquietante megalomania e egocentrismo consciente. Em geral, o adolescente pretende inserir-se na sociedade dos adultos por meio de projetos, de programa de vida, de sistemas muitas vezes teóricos, de planos de reformas políticas ou sociais. A verdadeira adaptação à sociedade é feita automaticamente, quando o adolescente, de reformador, transformar-se em realizador (Piaget, 1985).

Na tentativa de mudanças das práticas pedagógicas, algumas escolas começam a investir na formação do professor, buscando referenciais teóricos que auxiliem o desempenho do aluno no processo ensino-aprendizagem, tendo como base a afetividade como resgate da auto-estima. Objetiva-se, assim, atenuar as dificuldades de aprendizagem como de relacionamentos interpessoais encontradas pelos alunos (Oliveira, 1998).

Na sala de aula, espaço social de convivência diária, é possível perceber uma relação de troca, que se constitui em oportunidades de questionamentos, reflexão e conscientização. A relação professor/aluno/conhecimento é fundamental para o desenvolvimento da criança. Essa relação gera movimentos em que as interações oriundas da relação eu-outro são baseadas na importância do “eu” e do “outro”, no comprometimento e no diálogo (Oliveira, 1998).

O vínculo afetivo na relação professor-aluno

A escola constitui-se em espaço essencialmente educativo, cuja função principal é possibilitar ao educando o acesso e a reconstrução do saber. Essa função está diretamente relacionada às relações, pois a transmissão do conhecimento se dá na interação entre pessoas. Assim, nas relações ali estabelecidas, professor-aluno, aluno/aluno, o afeto está presente. Um dos componentes essenciais para que essa relação seja significativa, e represente uma parceria no processo ensino-aprendizagem, é o diálogo (Almeida, 2001).

Enfatizar o diálogo como imprescindível na relação professor-aluno não significa, portanto, desconsiderar a diretividade necessária ao processo ensino-aprendizagem ou a má interpretação de que o bom professor é “o bonzinho”, “o que permite tudo” ou “o que entende o aluno em todas as suas atitudes”. *A relação professor-aluno, por sua natureza antagônica, oferece riquíssimas possibilidades de crescimento* (Almeida, 2001, p.106).

Segundo Freire (1996, p. 159), *ensinar é uma forma de intervenção no mundo*. O indivíduo se constrói a partir das relações entre o mundo externo, estruturado pela cultura e pelas condições históricas, e entre o mundo interno, não somente no aspecto cognitivo, mas afetivo, que envolve desejos, pulsões, sentimentos e emoções. Portanto, é extremamente importante aproveitar essas relações na prática educativa.

A relação professor-aluno necessita ser uma parceria afetivo-cognitiva, evidenciada mediante linguagem em que haja espaço para o elogio, o incentivo e mesmo a repreensão necessária, direcionada ao outro como possibilidade de reflexão, conscientização e formação. É essencial que essa relação esteja pautada no interesse pelo sujeito singular, gerado no coletivo, e principalmente pela crença na capacidade do ser humano (Maturana, 1999).

Essa relação é uma via de mão dupla, professor-aluno, aluno-professor, que faz da sala de aula uma teia de valores, necessidades, aspirações e frustrações que se entrecruzam e, portanto, se influenciam reciprocamente. Por isso, o professor e aluno são responsáveis pela construção dessa relação. Todavia, imprescindível a compreensão de que os professores são os norteadores da relação, seja pela formação, pela experiência ou pela diferença em relação ao aluno, sujeito em formação, em busca de identidade. O aluno não aprende se não se sentir mobilizado ou estimulado pelo educador., se não for afetado pelo professor (Maturana, 1999).

Portanto, a relação afetiva entre os sujeitos envolvidos no processo ensinar-aprender, o exercício do diálogo, o fazer compartilhado, o respeito pelo outro, o estar aberto, o saber escutar e o dizer, configuram-se elementos fundamentais para a aprendizagem. É imprescindível, então, que no contexto escolar, seja trabalhado a articulação afetividade-aprendizagem nas mais variadas situações, considerando-a como essencial na prática pedagógica. Essa articulação não deve ser julgada como simples alternativa da qual se pode olvidar quando se deseja elaborar uma “atividade diferente” na escola. A articulação deve ser uma constante busca de todos que concebem o espaço escolar como local privilegiado na formação humana (Maturana, 1999).

A importância das relações familiares no processo de ensino aprendizagem e na afetividade da criança.

Escola e família constituem contextos de desenvolvimento fundamentais para a trajetória de vida das pessoas. As contribuições de ambos os contextos, para a promoção do desenvolvimento humano, enfatizam suas implicações no processo evolutivo do indivíduo. Questões sobre configurações, vínculos familiares e a importância da rede social de apoio para o desenvolvimento da família são discutidas. Focalizam-se as funções da escola, considerando sua influência nas pessoas em desenvolvimento. Apontam-se algumas considerações sobre a necessidade de compreender as inter-relações entre escola e família, visando facilitar a aprendizagem e desenvolvimento humano. A integração entre família e escola é destacada como desafio para a prática profissional e para a pesquisa empírica (Rego, 2003).

Na escola, os conteúdos curriculares asseguram a instrução e apreensão de conhecimentos, havendo a preocupação central com o processo ensino-aprendizagem. Por seu turno, na família, os objetivos, conteúdos e métodos se diferenciam, fomentando o processo de socialização, a proteção, as condições básicas de sobrevivência e o desenvolvimento de seus membros no plano social, cognitivo e afetivo (Rego, 2003).

No momento em que o ambiente escolar funciona em parceria com a família, os índices de aprendizado aumentam. Tal fato eclode porque ambos os fatores possuem os mesmos objetivos: desenvolver a criança em todos os aspectos e obter sucesso na aprendizagem. A participação dos pais na educação escolar dos filhos deve ser constante e consciente, uma vez que não há separação entre a vida familiar e escolar. Dessa forma, importante que todos compartilhem as mesmas experiências para que se evite que qualquer dos fatores, ou dos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem, sejam responsáveis pelo fracasso escolar. Família e escola devem focar o mesmo objetivo: melhorar o rendimento de forma significativa. Nesse contexto, incumbe aos pais e aos educadores a missão de transformar a criança insegura e inexperiente em cidadão participativo, atuante, consciente de seus deveres e direitos, possibilidades e atribuições (Bzuneck 2002).

No ambiente familiar, a criança aprende a administrar e resolver os conflitos, a controlar emoções, a expressar diferentes sentimentos que constituem as relações interpessoais, a lidar com as diversidades e adversidades da vida (Wagner, Ribeiro, Arteché & Bornholdt, 1999). Essas habilidades sociais e sua forma de expressão, inicialmente desenvolvidas no âmbito familiar, têm repercussões em outros ambientes com os quais a criança, o adolescente, ou mesmo o adulto, interagem, acionando aspectos salutaros ou provocando problemas e alterando a saúde mental e física dos indivíduos (Del Prette & Del Prette, 2001).

O professor não pode ser o único responsável pela formação de conceitos. Os conceitos sedimentados no seio familiar contribuem para o fortalecimento de princípios éticos transmitidos pelo educador. Nesse passo, as reuniões havidas entre pais mestres são de importância capital. Não podem os pais comparecerem a tais atividades apenas para o recebimento de eventuais boletins de notas, fato que ocasiona a diminuição do interesse para com o evento. Necessário que a escola faça uma auto-avaliação e mude o foco das reuniões (Bzuneck 2002).

Deve haver espaço para que os pais participem ativamente mediante visitas aos lares, oficinas e dinâmicas nas quais percebam a importância da associação entre família e escola. Como consequência, as famílias se sentirão valorizadas e terão consciência de que não estão sozinhas na educação escolar de seus filhos, ainda que se tratem de analfabetos ou não possuam tempo suficiente (Bzuneck 2002).

Portanto, percebe-se que o papel do professor-educador é o de demonstrar aos pais a importância de suas participações ativas no contexto escolar e no desenvolvimento psicossocial. Todavia, deve-se ter em mente tratar-se de atividade de conquistas, que se desenvolverá de forma gradativa. Portanto a seguir faremos algumas reflexões que podem apontar os caminhos para a realização desta conquista.

Reflexões sobre a importância da relação aprendizagem/afetividade

O cotidiano escolar é um espaço rico constituído por complexa estrutura de conhecimentos e sujeitos. Nesse ambiente, há mistura de diferentes valores, experiências, concepções, culturas, crenças e relações sociais. Portanto, a escola necessita ser espaço efetivo de formação de *peças capazes de serem sujeitos de suas vidas, conscientes de suas opções, valores e projetos de referência e atores sociais comprometidos com um projeto de sociedade e humanidade* (Candau, 2000, p.13)

A afetividade e a aprendizagem são a essência da vida humana, que por sua natureza social, se constrói na relação do sujeito com os outros indivíduos, num contexto de inter-relações. Cada ser particular relaciona-se com outro num processo de desenvolvimento singular, delineado pelas relações sociais. Assim, o sujeito organiza seu comportamento frente às situações com as quais se depara no dia-a-dia, cujo processo realiza-se com base na natureza biológica e cultural que caracteriza o comportamento humano, constituindo sua história singular (Candau, 2000).

Conforme teoria de Henri Wallon, citado em Almeida (2001), a dimensão afetiva é destacada de maneira significativa na construção da pessoa e do conhecimento. Afetividade e inteligência, apesar de possuírem funções definidas e diferenciadas, são inseparáveis na evolução psíquica. Os aspectos cognitivos e afetivos possuem oposições e complementaridades. De acordo com a atividade, haverá preponderância do aspecto afetivo ou do cognitivo. Entretanto, importante ressaltar não se tratar da exclusão de um em relação ao outro, mas sim de alternâncias em que um submerge para que o outro possa fluir. A escola é um ambiente fértil, onde essas relações a todo momento se evidenciam mediante conflitos e oposições, bem como por meio do diálogo e da interação.

Para Wallon, os conflitos são essenciais ao desenvolvimento da personalidade. *O conflito faz parte da natureza, da vida das espécies, porque somente ele é capaz de romper estruturas prefixadas, limites predefinidos. O conflito atinge os planos sociais, morais, intelectuais e orgânicos* (Almeida, 2001, p. 85).

Necessário registrar que Wallon conferiu destaque ao conflito eu-outro, característico da fase do personalismo (aproximadamente dos 3 aos 6 anos), e da adolescência, segunda e última crise construtiva. Nesse aspecto, o conflito emocional estimula o desenvolvimento, tendo em vista que resolvê-los implica manter o equilíbrio entre razão e emoção, fato que ocasiona maior amadurecimento da afetividade e da inteligência (Almeida, 2001).

Só há conflito onde existe diferença. Dessa forma, uma vez que o homem é um ser múltiplo e diversificado, não tem como evitá-lo. No cotidiano escolar, essencialmente heterogêneo, é imprescindível que o conflito seja encarado como possibilidade favorável ao desenvolvimento emocional e intelectual dos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem (Almeida, 2001).

Embora na escola a responsabilidade maior seja com a transmissão e a construção do conhecimento, as relações afetivas são bastante evidentes, pois, a transmissão do conhecimento implica sempre uma interação entre pessoas, e é com base nisso que Almeida (2001) considera que na relação professor-aluno, há uma relação de pessoa para pessoa, portanto o afeto está presente.

Nessa relação afetuosa entre professor e aluno há uma certa fragilidade quanto à noção do afeto mais cognitivo, ou seja, a maioria dos professores ignora o fato de que a afetividade evolui, o que faz com que as manifestações de carinho fiquem muito reduzidas às formas epidérmicas de expressão, ao contato físico, fenômeno muito conhecido como “lambe-lambe”, como esclarece Almeida (2001):

(...) à medida que se desenvolvem cognitivamente, as necessidades afetivas da criança tornam-se mais exigentes. Por conseguinte, passar afeto inclui não apenas beijar, abraçar, mas também conhecer, ouvir, conversar, admirar a criança. Conforme a idade da criança, faz-se mister ultrapassar os limites do afeto epidérmico, exercendo uma ação mais cognitiva no nível, por exemplo da linguagem (p.198).

Da mesma forma que os adultos necessitam de um afeto mais cognitivo, as crianças em idade escolar necessitam mais de atenção, de carinho, de elogios. Muitas vezes, o fato do professor demonstrar que conhece o aluno, que admira sua capacidade, que se interessa pela sua vida, tem um peso muito mais significativo que um beijo ou um abraço. Podemos perceber que assim como a inteligência, a afetividade também passa por um processo de evolução, e isso precisa ser respeitado e levado em conta nas relações que professores e alunos mantêm na sala de aula (Almeida, 2001).

Diante disso, notamos que a afetividade, assim como a motricidade e a inteligência mantêm uma relação constante e recíproca no processo de constituição do psiquismo da criança, influenciando de maneira preponderante no desenvolvimento de sua aprendizagem e de sua personalidade. A afetividade se constitui num fator significativo na construção de subjetividades, por isso precisa ser considerada na determinação dos tipos de relação que se estabelecem na escola e nos tipos de atividades que são propostas aos alunos na produção do conhecimento (Almeida, 2001).

É importante destacar que as relações sociais são fundamentais para consolidação do desenvolvimento da criança. Na escola a qualidade das relações interpessoais entre professores e alunos é o que poderá garantir esse desenvolvimento em toda sua plenitude, pois é por meio do social que o biológico decorre e encontra condições de desenvolvimento (Almeida, 2001).

Dessa forma o meio escolar, juntamente com todas as relações que são consolidadas nesse meio, serão propiciadores de desenvolvimento de aprendizagens à medida que ajuda na construção do psiquismo do indivíduo. A primeira delas é o fato de que afetividade,

inteligência juntamente com a motricidade constituem um conjunto inseparável na evolução do psiquismo da criança, pois ambas têm funções bastante definidas e quando se integram, permitem à criança o alcance de níveis de pensamento cada vez mais elevados e a constituição da sua pessoa, que expressa a sua forma de ser única no mundo (Almeida, 2001).

Na escola, um bom ajustamento afetivo se torna condição necessária ao pleno desenvolvimento do aluno. Para que este se torne um ambiente favorável à aprendizagem do aluno, precisa estar organizada para propiciar uma educação que favoreça o crescimento do aluno como pessoa completa, ou seja, pessoa que pensa, sente e movimenta (Almeida, 2001).

Piaget (1985) descreve o pensamento cognitivo em termos de estágios evolutivos que se caracterizam por possuírem um período de *formação* e outro de *consolidação*. As estruturas constituem, ao mesmo tempo, o ponto de chegada de um estágio e o ponto de partida do seguinte. A ordem de sucessão dos diferentes estágios é sempre a mesma, variando os limites de idade por diversos fatores como motivação, influências culturais e maturação.

Ainda segundo Piaget (1985), para a sociedade melhorar, é preciso iniciar pelas crianças ou, no mínimo, conferir a elas especial atenção. Inegavelmente, a criança do presente será o cidadão do amanhã. Assim, conclui o citado autor que esse desenvolvimento passa por diversos estágios que podem ter duração e ritmo diferentes, mas que não pode ter sua sucessão alterada. Dessa forma, o ambiente escolar também pode ser ou não estimulante, oferecendo ou não as oportunidades apropriadas para a aprendizagem.

Ao atuar nas instituições de ensino, o profissional da educação precisa refletir sobre as condições de construção do conhecimento que estão sendo ofertadas aos alunos. Desse modo, partindo-se da concepção construtivista piagetiana, o ensino deveria orientar-se para as potencialidades, limitações, erros e ações dos alunos, pois o conhecimento vai se construindo junto com e pelo sujeito. O aluno é, portanto, considerado sujeito dos processos de ensino e de aprendizagem, sendo totalmente ativo nessa construção (Smith e Strick, 2001). Essa perspectiva construtivista vem opor-se à concepção empirista do conhecimento, que considera a aprendizagem como aquisição do conhecimento pronto, externo ao sujeito, sendo realizada basicamente pela repetição e memorização.

Partindo dessa concepção teórica, o papel da escola deveria voltar-se ao oferecimento de desafios à criança, a fim de provocar o desencadeamento do processo de construção do conhecimento. Nesse sentido, a escola precisa ter clara a concepção de conhecimento e a compreensão dos processos de aprendizagem que possibilitam a produção de novos conhecimentos.

O conhecimento, portanto, não deve ser entendido como exterior ao sujeito, trazido pelo professor, mas sim como um processo dialético que emerge do próprio sujeito, de acordo com suas diferentes formas de agir sobre o mundo. Sendo assim, a aprendizagem passa a ter, além da capacidade de assimilar conteúdos, a capacidade de transformar, ou seja, de construir novas formas possíveis de assimilá-los.

O Construtivismo sócio-histórico desenvolvido por Vygotsky teve como principal objetivo construir uma teoria marxista do funcionamento intelectual humano. De acordo com Marx (2002, p. 211): *o ser humano, com sua própria ação impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. (...) Atuando assim sobre a natureza externa e*

modificando a ao mesmo tempo que modifica sua própria natureza. Isso significa dizer que as mudanças históricas na sociedade e na vida material produzem mudanças na natureza.

Vygotsky explora o conceito de instrumento e demonstra que o homem utiliza-o para transformar a natureza em função das suas necessidades. Nesse sentido, a experiência social representa um importante papel no desenvolvimento humano. Para Marx (2002, p. 212), a ação que o homem exerce na natureza não ocorre de maneira instintiva, pois *ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e a qual tem de subordinar sua vontade.*

Ainda segundo Vygotsky (2003), só se pode compreender adequadamente o pensamento humano quando se compreende a sua base afetiva. Muito próximo das conclusões da teoria de Wallon, o referido autor entende que pensamento e afeto são indissociáveis. *Quem separa o pensamento do afeto nega de antemão a possibilidade de estudar a influência do pensamento no plano afetivo. (...) A vida emocional está conectada a outros processos psicológicos e ao desenvolvimento da consciência de um modo geral.* (Vygotsky citado em Arantes, 2003, P.18-19).

É por meio das experiências que o aluno vivencia, das trocas que realiza com seus pares, que serão constituídas suas subjetividades, ou seja, seus modos de ser e sentir e agir no mundo. No entanto, o sucesso dessa construção vai depender basicamente da qualidade dessas relações. Nesse caso, o professor desempenha o papel de mediador no processo educativo e na aquisição da cultura pelo aluno. Isso significa que a ação do professor precisa ser pautada no conhecimento acerca do desenvolvimento psicológico da criança e, conseqüentemente, das suas necessidades.

Dessa forma, o professor terá condições de tomar as decisões comprometidas com o desenvolvimento de habilidades e potencialidades, que façam desse aluno uma pessoa mais feliz e plenamente realizada em suas aprendizagens.

Para a criança, a relação com os outros, bem como o desenvolvimento de vínculos afetivos são necessários e fundamentais para que esta possa se apropriar do mundo simbólico e assim ampliar sua capacidade cognitiva. Além disso, é possível concluirmos ainda que a afetividade se faz presente em todas as etapas do trabalho pedagógico.

O professor, portanto, tem uma função primordial na consolidação de uma relação ensino-aprendizagem saudável, que é a de observar atentamente suas escolhas e suas tomadas de decisões no decorrer de sua ação docente. Disto dependerá a construção de uma relação entre afetividade e inteligência que consolide ou não nos alunos subjetividades bem sucedidas ou fracassadas

Diante dos pressupostos teóricos expostos, reafirma-se a importância da afetividade não só na relação professor-aluno, mas também como estratégia pedagógica. O professor afetivo com seus alunos(aqui com o sentido de atencioso), estabelece uma relação de segurança, evita bloqueios afetivos e cognitivos, favorece o trabalho e ajuda o educando a superar erros e a aprender com eles. Assim, se o professor for afetivo com seus alunos, a criança aprenderá a sê-lo.

Considerações finais

No cotidiano escolar, percebe-se a importância fundamental da afetividade quando esta interage de forma positiva ou negativa no processo de aprendizagem. O estímulo ao desenvolvimento da inteligência infantil depende da atitude assumida para com a criança desde o nascimento e, prioritariamente, quando a mesma ingressa na escola. O ambiente escolar destaca-se como elemento indispensável ao estímulo da inteligência infantil. Além da função de transmissão, informação e conhecimento, a escola é também a grande educadora. Gabriel Chalita (2001, p. 248) afirma que (...) *O professor quando apenas transmite informação não consegue perceber a dimensão do afeto na aprendizagem do aluno. O aluno precisa de afeto, de atenção (...)*.

Diante desse novo contexto social e educacional, o professor deve entender que seu papel ultrapassa a simples transmissão de conhecimento. Por isso, é fundamental reconhecer que a aprendizagem somente se desenvolverá significativamente em sala de aula no momento em que o professor esteja equilibrado emocionalmente, saiba lidar com suas emoções e com as emoções de seus alunos. Ao educador incumbe a tarefa de construir um ambiente de confiança e de aprendizagem favorável ao rendimento do ensino. A identificação afetiva emocional com o professor é um processo importante para o desenvolvimento da personalidade da criança e para o processo de sua aprendizagem. *Um mestre tem diante de si a responsabilidade e a missão de formar pessoas equilibradas e felizes, além de competentes* (Chalita, 2001, p. 64).

Característica comum nas teorias de desenvolvimento afetivo abordadas é o consenso quanto aos aspectos cognitivo-afetivos do desenvolvimento e da aprendizagem. Na medida em que a criança atinge estados evolutivos em seu desenvolvimento psíquico, as fontes dos estados emocionais se ampliam e ficam mais complexas. A afetividade adquire relativa independência dos fatores corporais. O recurso à fala e à representação mental faz com que variações nas disposições afetivas possam ser provocadas por situações abstratas e idéias expressas por palavras (Arantes, 2003).

Na perspectiva sociocultural de Vygotsky (1998), a afetividade é um elemento cultural com peculiaridades de acordo com cada cultura. Elemento importante em todas as etapas da vida das pessoas, a afetividade tem relevância fundamental no processo ensino-aprendizagem no que diz respeito à motivação, avaliação e relação professor-aluno.

Nesse aspecto, o fator afetivo serve de referência para que o professor trabalhe não só elementos da construção do real, mas também a constituição do próprio sujeito, como os valores e o caráter. Ademais, a criança que se sente amada, aceita, valorizada e respeitada, adquire autonomia e confiança, além de aprender a amar. Isso proporciona o desenvolvendo sentimento de autovalorização e importância. A auto-estima é algo que se aprende. Caso a criança tenha uma opinião positiva sobre si mesma e sobre os outros, terá maiores condições de aprender. O papel do educador, nesse contexto, é fundamental. Seu desempenho é a base sólida para o desenvolvimento da afetividade pela criança (Arantes, 2003).

Essencial à compreensão do professor no sentido de que as ligações afetivas são as primeiras formas de relacionamento da criança com o mundo à sua volta. Além disso, necessária a compreensão de que essas ligações afetivas iniciam-se entre a criança e os adultos que as tutelam. As emoções manifestadas pela criança dependem da acolhida afetiva do adulto. A

maneira pela qual o adulto faz a criança se sentir influenciará suas trocas com o outro e, mais adiante, o aspecto cognitivo. A criança que vivencia o jogo interativo e as trocas afetivas possui auto-estima, elabora seu auto-conceito em harmonia com suas capacidades, se fortalece pelos sentimentos de adequação e se sente segura e confiante.

Faz-se necessário que a sociedade defenda propostas de uma educação em que a dimensão interpessoal e sociocultural das relações humanas sejam considerados no planejamento curricular e nos projetos político-pedagógicos das escolas. Com isso, pretende-se atingir os objetivos de uma formação para a cidadania. Visa-se o desenvolvimento de competências dos alunos para a diversidade e para o conflito de idéias, tendo por fundamento as influências da cultura, os sentimentos e as emoções presentes nas relações que estabelecem consigo mesmos e com o mundo (Arantes, 2003, p. 167).

A interação entre professor e aluno é fundamental no processo ensino-aprendizagem. A obtenção e manutenção dessa ambiente afetivo é fundamental. O aluno se sentirá confiante e não temeroso diante do educador. A arte de ensinar, aos olhos do professor, não deve mais ser um simples ofício. É preciso o real envolvimento com o aluno, com o objetivo de ajudá-lo a melhor aprender. *As emoções são os mecanismos que desencadeiam os objetivos no mais alto nível do cérebro* (Fialho, 2001, p. 216).

Todavia, convém ressaltar que a forma como o professor se relaciona com ambiente social em que vive, e com o ambiente educativo em que trabalha, interfere na relação afetiva entre educador e aluno. Surge, assim, a necessidade do professor conhecer com clareza as diferentes dimensões que caracterizam sua prática, a qual possibilitará, de forma positiva, que o aluno seja o próprio eixo de sua formação, mas com a ajuda fundamental do educador. Por isso, todo professor deve avaliar-se e atentar-se para os diversos aspectos que possam influenciar o relacionamento com seus alunos e para o modo pelo qual exerce seu mister de educador (Fialho, 2001).

Chalita (2003) registra a necessidade do envolvimento de todos que se relacionam com criança (professores, equipe pedagógica, família, etc) para a elaboração de formas alternativas que favoreçam o desenvolvimento integral do educando. Com isso, a criança assumirá seu potencial afetivo e criativo, bem como poderá ampliá-lo, com a finalidade de corrigir eventuais deficiências de aprendizagem. Ademais, a auto-estima do educando poderá ser elevada no momento em que houver valorização do seu potencial e de suas aptidões.

Não basta ao educador possuir elevado nível intelectual e vasto conhecimento da matéria a ser lecionada. A maneira pela qual o professor se relaciona com os alunos é o ponto capital para que a transmissão do conhecimento seja eficiente. O desenvolvimento da educação deve se voltar ao aspecto humano da aprendizagem. O afeto entre as relações pessoais, construído harmonicamente pela família e escola, em colaboração com a sociedade, deve nortear a atuação do professor e as políticas educacionais. O educador não pode perder de vista o fundamental aspecto de sua função: o desenvolvimento de cada um de seus aprendizes em seres humanos melhores, em cidadãos reflexivos e afetivos.

Por meio do presente estudo, foi possível perceber que o ser humano tem necessidade de sentir-se aceito pelos demais, de reconhecer-se capaz de atuar no palco da vida e não só ficar como expectadores de uma trajetória vaga e sem expressividade. É um ambiente que valorize

o ser humano em suas potencialidades e, no qual possa se estabelecer um vínculo afetivo capaz de promover um elevado nível de afetividade é necessário para que isso ocorra.

Nesse mesmo sentido, uma prática educativa sem problematização, com contextos neutros de aprendizagem e conteúdos prontos não instigantes desfavorecem uma situação clara para uma motivação externa tornar-se interna. A relação social que a escola representa poderá oportunizar, pelo ensino e pela aprendizagem, a construção dos mais diferentes motivos intrínsecos que o ser humano poderá internalizar. Esses motivos mais tarde configurarão em motivações extrínsecas que o indivíduo terá como metas e objetivos em sua vida. Dessa forma, faz-se necessário que projetos dessa natureza tenham continuidade, pois contribuem para a construção de redes de escuta, ressignificando discursos e, assim, aprimorando as relações entre as pessoas.

Referências

ALENCAR, C.; GENTILI, P. *Educar na esperança em tempos de desencanto*. Petrópolis: Vozes, 2001.

ALMEIDA, A. R. S. *A emoção na sala de aula*. São Paulo: Papirus, 2001.

ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da Prática Escolar*. 6. ed. Campinas. São Paulo: Papirus, 2001.

ARANTES, V.A. *Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Atlas, 2003.

ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

ATKINSON, R. L. *et alli. Introdução à psicologia*. Porto Alegre: ArtMed, 1995.

BLANCK, G. *Vygotsky: o homem e sua casa*. In: MOLL, L. C. Vygotsky e a educação – Implicações pedagógicas da psicologia sóciohistórica. Trad. Fani A. Tesseler Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

KAERCHER G. E. *Educação Infantil pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed, 2001.

BRASIL. Lei n. 9394, *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Editora do Brasil.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. *Referencial curricular nacional para educação infantil*. Brasília, DF: MEC, 1998.

BZUNECK, J. A. *A motivação do aluno: aspectos introdutórios*. 2002.

BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (orgs) *Motivação do aluno*. Petrópolis: Vozes.

CANDAU, V. M. (org).. *Reinventar a Escola*. Petrópolis: Vozes, 2000.

CHALITA, G. *Educação: a solução está no afeto*. 8 ed. São Paulo: Gente, 2001.

_____. *Pedagogia do Amor: a contribuição de histórias universais para a formação de valores das novas gerações*. São Paulo: Editora Gente, 2003.

- CRAIDY, C. M. *Educação Infantil e as Novas Definições da Legislação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- DANTAS, H. *A Infância da Razão*, SP, Ed. Manole, 1990.
- DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. *Psicologia das relações interpessoais: Vivência para o trabalho em grupo*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- FERREIRO, E. *Atualidade de Jean Piaget*. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.
- FERNANDÉZ, A. *A inteligência aprisionada*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- FIALHO, F. *Ciências da Cognição*. Florianópolis: Insular, 2001.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia; saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- HEYWOOD, C. *Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. *Piaget, Vygotsky, Wallon teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo, Summus, 1992.
- MATURANA, H. *Emoções e Linguagem na Educação e na Política*. Belo Horizonte: UFMG, 1999.
- MARX, C. *O Capital: crítica da economia política* (livro 1: o processo de produção do capital.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- MINAYO, M. C. S. (org.). *Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- OLIVEIRA, M. K. V. *Aprendizado e desenvolvimento: Um processo sócio histórico*. São Paulo: Scipione, 1998.
- _____. *O Problema da afetividade em Vygotsky*. In: LA TAILLE, Y. Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Pualo: Summus, 1992.
- PIAGET, J. *Seis estudos de Psicologia*. Rio de Janeiro: Forense, 1985.
- _____. *Biologia e Conhecimento*. Tradução de Francisco M. Guimarães. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- PIÉRON, H. *Dicionário de psicologia*. Porto Alegre: Globo, 1969.
- REGO, T. C. *Memórias de escola: Cultura escolar e constituição de singularidades*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- _____. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. 3. Ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

SEBER, M. G. *Piaget: o diálogo com a criança e o desenvolvimento do raciocínio*. São Paulo: Scipione, 1997.

SMITH, C.; STRICK, L. *Dificuldades de Aprendizagem de A a Z – um guia completo para pais e educadores*. Tradução: Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 2001.

VALDEZ, D. *As relações interpessoais e a Teoria da Mente no contexto educativo*. *Pátio Revista Pedagógica*, Porto Alegre, Artmed, ano VI, v.23, 2002.

VYGOTSKY, L., S. *A formação social da mente*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1998.

_____. *Psicologia pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WAGNER, A.; RIBEIRO, L. S.; AETECHE, A. X.; BORNHOLDT, E. A. *Configuração familiar e o bem-estar psicológico dos adolescentes*. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v.12, n.1, 147-156, 1999.

WALLON, H. *Psicologia e educação da infância*. São Paulo: Ática, 1959.

_____. *A evolução psicológica da criança*. Lisboa: Edições 70.17, 1968.

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

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

_____. *As origens do caráter na criança*. Trad. Heloysa Dantas de Souza Pinto. São Paulo: Nova Alexandria, 1994.