

FACULDADE DE SANTANA DE PARANAÍBA - FASP

DAISY MARQUES DA SILVA

**A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NA RELAÇÃO PROFESSOR E
ALUNOS NOS ANOS INICIAIS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM**

SANTANA DE PARNAÍBA 2021

DAISY MARQUES DA SILVA

A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NA RELAÇÃO PROFESSOR E ALUNOS NOS ANOS INICIAIS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado a Faculdade de Santana de Parnaíba como requisito parcial para obtenção do título de licenciatura Plena em Pedagogia, sob a orientação do Professor Dr. Edmundo Souza.

SANTANA DE PARNAÍBA 2021

DEDICATÓRIA

Dedico primeiramente a Deus pelo dom da vida e por ter me capacitado até o término deste curso, a minha família Meu pai Walter e mãe Izilda, pelo total apoio nesta minha caminhada vitoriosa. Ao meu esposo Reginaldo Xavier pelo incentivo, a minha irmã Denise Marques que sempre foi solícita, irmão Kleber pelo apoio. Aos meus amigos de trabalhos que sempre estiveram comigo nos momentos mais difíceis Patrícia Matheus, José Bonifacio, Jéssica, Eduardo Nunes, pelo incondicional apoio durante todos esse tempo, entre outros tem os professores da FASP que sempre fizeram o possível e o impossível para garantir o melhor aprendizado tanto para mim quanto para meus colegas sou grata aos professores Saulo Medeiros, Sérgio Samuel, Aline Mauricio, Tânia Marak, Waleska que me apoiaram e continuam me apoiando e incentivando a nunca desistir nesta caminhada.

Ao professor Edmundo por ter uma grande paciência, me ajudado e incentivado a realizar o Trabalho de Conclusão do Curso.

Enfim, muitíssimo obrigada a todos!

Termo de Aprovação

O presente trabalho de conclusão, intitulado “A importância da afetividade na relação professor e alunos nos anos iniciais no processo de aprendizagem” elaborado pela aluna Daisy Marques da Silva, como requisito parcial para obtenção do título de Graduação no Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia à Banca Examinadora composta pelos membros abaixo assinados e, sendo julgado adequado para o cumprimento do requisito legal previsto no Regulamento do TCC/MONOGRAFIA da Faculdade de Santana de Parnaíba foi aprovado obtendo a nota _____ (_____).

São Paulo SP, ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr. Edmundo Santana de Souza

Prof. Dra. Aline Cristina

Prof. Saulo Medeiros

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	05
CAPÍTULO I.....	09
A INTERAÇÃO COMO PRINCIPAL FATOR NA RELAÇÃO PROFESSOR E AULO PARA OTIMIZAR A APRENDIZAGEM POR MEIO DA AFETIVIDADE.....	09
1.1 AFETIVIDADE E A APRENDIZAGEM.....	11
CAPITULO II.....	20
A FAMÍLIA E A INFLUÊNCIA DA AFETIVIDADE NA APRENDIZAGEM.....	20
CAPITULO III.....	28
A IMPORTANCIA DA AFETIVIDADE E DA FAMILIA.....	28
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	33
REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS.....	35

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como finalidade fazer uma análise sobre a afetividade a sua relevância para o processo aprendizagem nos anos iniciais. Nossa preocupação inicial é fazer uma abordagem sobre afetividade e aprendizagem, apresentando sua importância e os desafios para um ensino de qualidade desde os anos iniciais. Quando se pensa em inteligência ou conhecimento da criança, reflete-se muito sobre a sua capacidade de aprendizagem.

De acordo com a teoria de Piaget, a aprendizagem está ligada ao processo biológico. O conhecimento hereditário, junto ao contexto e meio que a criança convive. O das formas- matemáticas que são mais demoradas partem do equilíbrio e coordenação de ações. E por último, o conhecimento adquirido por experiências, ou seja, informações sobre o objeto e suas prioridades (Pain, 1992, p.22).

Já de acordo com Vygotsky (1984, p. 97), psicólogo russo, é a zona de desenvolvimento proximal que se estabelece entre o que o aluno aprende sozinho e algo que este aprende com a estrutura educacional dada por um educando.

Para este autor, a capacidade do homem ser “humano” vem da linguagem construtora do pensamento. O aprendizado bem estruturado culmina no desenvolvimento mental e põe em movimento processos de desenvolvimento. O pensamento está ligado à motivação (desejos, necessidades, interesses, emoções). Então, nota-se que há dois tipos de aprendizagem: a externa (aspecto social, cultural) e a interna (aprendizado do corpo, suas funções).

De acordo com Piaget (1990, p. 12) a afetividade é a energia para funcionar o cérebro. A palavra construtivismo dita por ele é o conhecimento da criança que é baseado na afetividade. O desenvolvimento da linguagem é o eixo central de tudo isto.

Então, em vista do que foi colocado, são expressos neste trabalho objetivo geral e específico da pesquisa realizada, partindo dos processos que interferem para se construir um laço afetivo nas relações educacionais e

familiares. A importância deste tipo de relação no desenvolvimento do autoconceito e autoestima. Quando se reflete sobre este tema, vê-se que é algo abolido por educadores. A consequência disto é percebida durante a aprendizagem, no cotidiano escolar, com atenção especial ao ensino fundamental.

A afetividade é um elemento primordial que contribui de forma significativa na formação e construção do sujeito. A inteligência se integra com a afetividade, o que propicia uma relação afetiva na qual uma evolui para a outra e nasce uma grande conquista no campo intelectual.

Na linguagem geral, afeto relaciona-se com sentimentos de ternura, carinho e simpatia. Nas mais variadas literaturas, afetividade está relacionada aos mais diversos termos: emoção, estados de humor, motivação, sentimento, paixão, atenção, personalidade, temperamento e outros tantos. A maior parte das vezes, confundida com emoção.

Perceber o sujeito como um ser intelectual e afetivo, que pensa e sente simultaneamente, e reconhecer a afetividade como parte integrante do processo de construção do conhecimento, implica outro olhar sobre a prática pedagógica, não restringindo o processo ensino-aprendizagem apenas à dimensão cognitiva. O processo ensino-aprendizagem é um recurso fundamental do professor e o papel da afetividade importante para garantir a eficácia das aulas.

São imprescindíveis e relevantes as relações afetivas no espaço da escola para a aquisição do conhecimento do aprendente e também na construção integral do seu eu. O espaço escolar deve ser propício para desenvolvimento das relações e expressões de afetividade, assumindo um papel de instrumento facilitador no processo de ensino-aprendizagem e para a relação professor-aluno, uma vez que a escola e principalmente a relação com o professor pode ser um fator externo que pode ser determinante para o sucesso ou fracasso escolar e durante toda a vida.

Portanto, pensar na afetividade é permitir uma troca, estabelecer um campo de relações entre professor e aluno que vivenciam um processo de

conquista onde se interagem desde que o professor saiba criar um ambiente e aproveitar-se deste, colocando-o mais próximo da realidade do aluno. Se o aluno não se sentir à vontade para aprender com o professor, é possível que tenha dificuldades em aprender qualquer coisa que venha dele.

A afetividade também é concebida como o conhecimento construído através da vivência, não se restringindo ao contato físico, mas à interação que se estabelece entre as partes envolvidas, na qual todos os atos comunicativos, por demonstrarem comportamentos, intenções, crenças, valores, sentimentos e desejos, afetam as relações e, conseqüentemente, o processo de aprendizagem.

As dimensões do movimento, da afetividade, da inteligência e da formação do eu influenciam profundamente nas aprendizagens e no desenvolvimento da criança ampliando seu comportamento, hábitos conceitos e valores.

O ser humano deve ser visto como um ser intelectual e afetivo, ele pensa e sente simultaneamente, logo a afetividade é parte integrante do processo de construção do conhecimento e do eu. Grandes estudiosos, como Jean Piaget (1896-1980) e Lev Vygotsky (1896-1934), já atribuíam importância à afetividade no processo evolutivo, mas foi o educador francês Henri Wallon (1879-1962) que se aprofundou na questão.

Assim, a afetividade poder ser conceituada como todo o domínio das emoções, dos sentimentos das emoções, das experiências sensíveis e, principalmente, da capacidade de entrar em contato com sensações, referindo-se às vivências dos indivíduos e às formas de expressão mais complexas e essencialmente humanas.

A pesquisa será desenvolvida em três capítulos, no primeiro, faremos uma abordagem sobre a interação social como principal fator para a aprendizagem por intermédio da afetividade. Desta forma as interações sociais determinará o papel que cada um desempenhará socialmente.

Muitos dos estudos feitos sobre aprendizagem ignoraram as questões afetivas nos processos cognitivos do indivíduo ou trataram a afetividade como

fazendo parte da socialização deste (Sisto e Martinelli, 2006). Atualmente, existe grande interesse em estudar o afeto e sua influência no processo de aprendizagem, sendo estes aspectos , os principais pontos a ser analisado no segundo capítulo.

O terceiro capítulo faremos uma análise sobre a importância da participação da família na vida escolar dos alunos para a concretização da aprendizagem. Esta abordagem será analisada como um fator crucial em todos processo de desenvolvimento do aluno para a aprendizagem. Comenius (2002, p.85) comenta sobre o cérebro das crianças serem delicados e prontos para captar imagens, com aprendizado rápido.

CAPITULO I

A INTERAÇÃO COMO PRINCIPAL FATOR NA RELAÇÃO PROFESSOR E ALUNO PARA OTIMIZAR A APRENDIZAGEM POR MEIO DA AFETIVIDADE.

A interação social que se estabelece no ambiente escolar contribui para o desenvolvimento cognitivo do indivíduo, pois este passa a ser constantemente confrontado com diferentes pontos e passa a ser influenciado pela escala de valores que o grupo adota. Neste capítulo, faremos uma abordagem sobre a interação social como principal fator para a aprendizagem por intermédio da afetividade.

As interações sociais se determinará o papel que cada um desempenhará socialmente. Por tais colocações faz-se necessário analisar quais tipos de conflitos afetivos poderão ser desencadeados nestas relações e quais as conseqüências para o desenvolvimento da aprendizagem do sujeito.

O professor estabelece uma relação afetiva com os alunos, ao perceber que como indivíduo, seus alunos também têm algo a oferecer e que a aprendizagem se faz por intermédio das interações que são estabelecidas. O professor oferece por meio de suas atitudes, uma série de informações ao aluno que irão contribuir na formação de seu autoconceito. Portanto, as expectativas que o professor tem para com seu aluno poderão contribuir sobre seu desempenho.

O aluno que tem suas características valorizadas pelo professor, tende a acentuá-las cada vez mais, enquanto aquele que se sente rejeitado ou discriminado tende a se afastar da situação e acaba por ver as expectativas negativas do professor confirmadas.

Desta forma, se por acaso algum aluno apresentar por exemplo dificuldades de aprendizagem podem se ver como incompetentes, o que interfere em seu autoconceito e em sua capacidade de reverter a situação. Socialmente pode apresentar comportamento de isolamento, dependência, passividade e até mesmo submissão, por se sentirem menos respeitadas e aceitas.

Para realizar as propostas do ensino, o professor deve conhecer bem as possibilidades de aprendizagens do aluno e suas características individuais, para que possa adequar a metodologia de ensino ao aluno. O conhecimento será feito por intermédio da interação e da comunicação, da observação constante de seus processos de aprendizagem e da reavaliação da proposta a cada nova fase do processo.

O professor como mediador do processo deve ajudar ou facilitar os alunos a construir aprendizagens significativas e, para tal, precisa atribuir um sentido pessoal à aprendizagem para que os alunos compreendam não apenas o que têm de fazer, mas também por que e para quê.

A participação ativa dos alunos acontece quando estes sentem que podem ter êxito em sua aprendizagem e para isso devem ser propostas atividades que eles sejam capazes de resolver com as ajudas necessárias, e sejam encorajados pelo esforço e não pelo resultado.

Flanders (apud Colomina, Onrubia & Rochera, 2004, p. 296) apresenta o quadro de categorias para análise da interação professor e aluno. Serão transcritos apenas os comportamentos positivos do professor e do aluno nesta interação. Aceita uma atitude, ou tom afetivo, de um aluno de maneira “não ameaçadora”. Os sentimentos podem ser positivos ou negativos. Também são incluídas nessa categoria a previsão e a evocação de sentimentos.

Elogia ou encoraja a ação ou o comportamento do aluno. Brinca ou faz piadas que aliviam a tensão em aula, mas não à custa de outro indivíduo. Incluem-se os movimentos afirmativos, aprovadores, de cabeça e expressões como “muito bem” ou “vá em frente”. Esclarecimento, estruturação ou desenvolvimento de idéias sugeridas por um aluno. Incluem-se aqui as ampliações que o professor faz das idéias dos alunos.

Formulação de perguntas acerca de conteúdos ou de procedimentos e de métodos, sendo que o professor parte de suas próprias idéias com intenção de que um aluno responda, estabelece uma certa afetividade capaz de potencializar a aprendizagem do aluno.

1.1 Afetividade e a aprendizagem

As crianças matriculadas nos anos iniciais do ensino fundamental, necessitam de uma aproximação cada vez mais efetiva do adulto, em especial do professor. Diante dessa perspectiva, o professor se torna fundamental para a aprendizagem dos alunos, sendo a afetividade um dos elementos que influenciam esse processo.

A afetividade, de acordo com Antunes (2006, p.5) é um conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam sob a forma de emoções que provocam sentimentos. A afetividade se encontra “escrita” na história genética da pessoa humana e deve-se a evolução biológica da espécie. Como o ser humano nasce extremamente imaturo, sua sobrevivência requer a necessidade do outro, e essa necessidade se traduz em amor.

Para esse mesmo autor, a aprendizagem é uma mudança comportamental que resulta da experiência, é, portanto, uma forma de adaptação ao ambiente. Do mesmo modo que Antunes reflete sobre a necessidade do amor, Maldonado (1994, p.39) aborda o medo e a desconfiança como fatores que dificultam o relacionamento interpessoal, assinalando que o amor pode estar escondido sob camadas de mágoa, medo, tristeza, ressentimento, decepção, vergonha e raiva.

Atitudes ríspidas, grosseiras e agressivas expressam, com frequência, a necessidade de formar uma carapuça protetora contra o medo de ser rejeitado, contra sentimentos de inadequação (“já que sou mesmo incompetente para tantas coisas, por aí eu me destaco”) e contra a dor do desamor (“ninguém gosta de mim mesmo, quero mais é explodir o mundo”) (MALDONADO, 1994, p.39).

O professor precisa estar atento às reações de seus alunos, pois as situações assinaladas anteriormente podem acontecer nas relações interpessoais em sala de aula. Normalmente atitudes inadequadas como gritos, atitudes ríspidas, grosserias, palavrões, empurrões, podem revelar problemas com a auto estima. Assim, se o professor não tiver sensibilidade para perceber esse problema e disponibilidade para ajudar esse aluno com tais problemas, ele pode sentir-se não merecedor de estima e de consideração.

Para Maldonado (1994, p.42), o professor pode reconhecer quando um processo de construção do conhecimento está sendo efetivo, quando o mesmo se

permite sentir o processo. Assim como sente quando está havendo aprendizagem, se o clima em sala de aula é desagradável ou rico e construtivo.

Nesse sentido, Woolfolk (2000, p.46) acrescenta que o fato do professor ser, muitas vezes, incapaz de conhecer a dinâmica do comportamento humano, faz com que tenha interpretações equivocadas quanto a seus alunos. Esses comportamentos internos (emoções, sentimentos, valores, pensamentos) e de movimento acabam sendo observados e confundidos como indisciplina. Essas situações provocam nos alunos as emoções de medo, de tristeza, de mágoa, de raiva e de insegurança.

Os professores são a melhor fonte de ajuda para os alunos que enfrentam problemas emocionais ou interpessoais. Quando os alunos têm uma vida familiar caótica e imprevisível, eles precisam de uma estrutura firme e atenta na escola. Eles precisam de professores que estabeleçam limites claros, sejam consistentes, apliquem as regras firme, mas não punitivamente, respeitem os alunos e mostrem uma preocupação genuína com o seu bem-estar. Como professor, você pode estar disponível para conversar sobre problemas pessoais sem exigir que seus alunos o façam (WOOLFOLK, 2000, p.47).

Ainda sobre a mesma abordagem, segundo Rodrigues (1976, p.173), os motivos humanos para aprender qualquer coisa são profundamente interiores. A criança deseja aprender quando há em si motivos profundamente humanos que desencadeiem tais aprendizagens. Sendo que:

A aprendizagem escolar depende, basicamente, dos motivos intrínsecos: uma criança aprende melhor e mais depressa quando sente-se querida, está segura de si e é tratada como um ser singular (...). Se a tarefa escolar atender aos seus impulsos para a exploração e a descoberta, se o tédio e a monotonia forem banidos da escola, se o professor, além de falar, souber ouvir e se propiciar experiências diversas, a aprendizagem infantil será melhor, mais rápida e mais persistente. Os motivos da criança para aprender são os mesmos motivos que ela tem para viver. Eles não se dissociam de suas características físicas, motoras, afetivas e psicológicas do desenvolvimento (RODRIGUES, 1976, p.174).

Para ele, a criança, aos oito e nove anos, precisa de aprovação, liberdade e valorização. O ensino não deve ser triste, restrito, autoritário e vulgar, mas sim objetivo e dinâmico, e o professor deve ser sensível, conhecer a criança, corresponder a sua confiança. Assim, a motivação escolar depende da intenção que o aluno tem para aprender e, do conceito sobre si, o professor e o ensino. O autor destaca:

As situações de ensino agradáveis suscitam no aluno um desejo de repetir e renovar a aprendizagem. Quando, por infelicidade, o contrário acontece, o aluno tende a rejeitar não só a disciplina que não consegue aprender, mas também tudo quanto a ela se refira, inclusive o mestre e até a própria escola. Se a situação de aprendizagem é gratificante e agradável, o aprendiz tende a se dinamizar, a extrapolar-se para situações novas e similares e, por fim, a inspirar novas aprendizagens (RODRIGUES, 1976, p.179).

Como apontado anteriormente por outros pesquisadores, também Fernández (1991, p. 47) entende que toda aprendizagem está impregnada de afetividade, já que ocorre a partir das interações sociais, num processo vinculador. Na aprendizagem escolar, a relação entre alunos, professores, conteúdo escolar, livros e escrita, não se dá puramente no campo cognitivo, existe uma base afetiva permeando essas relações, visto que, para aprender é necessário um vínculo de confiança entre quem ensina e quem aprende.

Corroborando esta afirmação, Vygotsky (1994, p.54) destaca a importância das interações sociais, ressaltando a ideia da mediação e da internalização como aspectos fundamentais para a aprendizagem e, defendendo que a construção do conhecimento ocorre a partir de um intenso processo de interação entre as pessoas. Portanto, é a partir de sua inserção na cultura que a criança, através da interação social com as pessoas que a rodeiam, vai se desenvolvendo na constituição do seu eu.

Apropriando-se das práticas culturalmente estabelecidas, ela vai evoluindo das formas elementares de pensamento para formas mais abstratas, que a ajudarão

a conhecer e controlar a realidade. Nesse sentido, Vygotsky (1994, p. 55) destaca a importância do outro no processo não só de construção do conhecimento, mas também de constituição do próprio sujeito e de suas formas de agir.

Cabe mencionar que, para Vygotsky (apud Rego, 1995, p. 102), a escola desempenha um importante papel no desenvolvimento intelectual e conceitual das crianças, pois é ela que se apropria da experiência culturalmente acumulada, desenvolvendo o pensamento conceitual e a construção dos novos conhecimentos. Isso faz com que a escola deva partir do que a criança já sabe para, então, ampliar os seus conhecimentos. Nessa perspectiva, construir conhecimentos implica uma ação partilhada, em que:

As interações sociais (entre alunos e professores) no contexto escolar passam a ser entendidas como condição necessária para a produção de conhecimentos por parte dos alunos, particularmente aquelas que permitem o diálogo, a cooperação e troca de informações mútuas, o confronto de pontos de vista divergentes e que implicam na divisão de tarefas onde cada um tem uma responsabilidade que, somadas, resultarão no alcance de um objeto comum. Cabe, portanto, ao professor não somente permitir que elas ocorram, como também promovê-las no cotidiano das salas de aula. (VYGOTSKY apud REGO, 1995, p.110).

Considerando a importância das interações sociais no contexto da educação, Oliveira (1999, p.11), baseando-se em uma perspectiva vygostskiana, diz que o indivíduo internaliza o conhecimento através da interação com outros indivíduos e objetos existentes no seu ambiente sócio-histórico. Ressalta a importância da mediação como condição necessária no processo de ensino e aprendizagem. A criança adquire as habilidades essenciais para sua sobrevivência na interação afetiva com as pessoas de seu contexto sócio-cultural, demonstrando assim, a importância da afetividade na aprendizagem geral.

Este mesmo autor entende que o professor deve ter empatia, sensibilidade para perceber qual é a atividade mais adequada àquele momento e à realidade do aluno. Além disso, o sucesso do encontro exige motivação das partes envolvidas,

requer momento e local favoráveis e que o assunto a ser abordado seja condizente com pelo ritmo individual de cada aluno.

Seguindo a mesma perspectiva, Dantas (1994, p.79) enfatiza que é preciso haver empatia entre professor e aluno, pois isso favorece o aparecimento de uma simpatia mútua entre ambos. O professor deve ter claro que o processo de ensino e aprendizagem é uma via de mão dupla, um vai-e-vem dele para o aluno e do aluno para ele. Ele ensina, porém seu aluno também possui saberes que o professor nem sempre possui. Fica assim caracterizado o movimento da troca.

Buscar, portanto, uma maior aproximação afetiva com o aluno, também através do diálogo e até mesmo, citando seu nome algumas vezes e fazendo perguntas, entre outras manifestações de interesse, mostra uma atitude afetiva para com ele, o que, de certa forma, faz o aluno se sentir motivado para realizar as atividades escolares.

Dantas (1994, p.65) também ressalta que a afetividade influencia na construção do conhecimento, pois o tempo, no qual a aprendizagem de conteúdos se processa, depende do clima afetivo na sala de aula. O professor deve se relacionar afetivamente com seus alunos para que não se sintam desmotivados, dificultando assim a aprendizagem do mesmo.

Dando ênfase ao importante papel desempenhado pela escola no desenvolvimento das crianças, Wadsworth (1997, p.65) assinala que Piaget refere-se ao importante papel do afeto no desenvolvimento intelectual, uma vez que, paralelamente ao desenvolvimento cognitivo, acontece o desenvolvimento afetivo. É impossível encontrar aspectos do desenvolvimento que sejam apenas cognitivos ou apenas afetivos, pois todo comportamento apresenta os dois elementos.

Diante disso, as crianças assimilam as experiências aos esquemas afetivos, do mesmo modo que assimilam as experiências às estruturas cognitivas. Piaget apud Wadsworth (1997) ressalta:

Ninguém é movido a fazer algo se não houver um pouco de motivação que origina esforço para desenvolver determinada atividade intelectual. O interesse é um exemplo de como são selecionadas as atividades intelectuais. Esta seleção é

provocada pela afetividade e não pelas atividades cognitivas. Portanto, faz-se necessário pensar em afeto como sentimentos, desejos, interesses, valores e todo tipo de emoção (p.70).

Ainda vale a pena assinalar que Wadsworth, apoiado na teoria piagetiana, resume as características de uma criança no desenvolvimento das operações concretas (7-11 anos), no âmbito da afetividade, da seguinte maneira:

À medida que as crianças se desenvolvem afetivamente, mudanças paralelas podem ser observadas em seus julgamentos morais. O desenvolvimento do afeto normativo, da vontade e do raciocínio autônomo influencia a moral e a vida afetiva da criança operacional concreta. As crianças desenvolvem a capacidade de perceber o ponto de vista dos outros, de considerar as intenções e de melhor se adaptarem ao mundo social (WADSWORTH, 1997 p.74).

Como mencionado por Wadsworth, à afetividade é pensada como sentimentos, desejos, interesses e emoções, uma vez que tanto os aspectos afetivos quanto os aspectos cognitivos participam no desenvolvimento intelectual da criança. Para corroborar com esta discussão e com as reflexões anteriormente discutidas, convém buscar em artigos disponíveis em meio eletrônico contribuições mais atualizadas.

Ao destacar a escola como ambiente relevante para o desenvolvimento cognitivo e afetivo, Capelatto (p.8) diz que a afetividade é a dinâmica mais profunda na qual o ser humano pode participar, e que se inicia no momento em que um sujeito se liga a outro por amor.

A escola tem como função proporcionar aos alunos oportunidades de evoluir como seres humanos; o trabalho pedagógico deve fazer com que os alunos cumpram regras, impondo-se limites. Desse modo:

Algumas escolas preocupam-se apenas com a quantidade de informações que transmitem por meio de competição e do uso de modernas tecnologias, de forma meramente burocrática e mercadológica. Afastam-se assim do “ser humano”, tratando os alunos apenas como número de registro. Com isso, apesar de

dispor de um grande espaço onde os jovens passam metade do seu dia durante duzentos dias por ano, acabam por perder a oportunidade de ajudá-los a desenvolver a afetividade. (CAPELATTO, p. 14).

Nesse sentido, a escola não deve ser só um lugar onde aconteça a aprendizagem intelectual, mas um ambiente no qual se fale de amizade, da importância do grupo e de questões afetivas. Desse modo, “os momentos de afetividade vividos na escola são fundamentais para a formação de personalidades sadias e capazes de aprender” (CAPELATTO, p.14).

Pelo fato da escola não ser apenas um ambiente de aprendizagem cognitiva, Dias (2007) assinala que os currículos escolares brasileiros deveriam abordar a afetividade, e defender uma educação compromissada com a formação de pessoas livres, autônomas, responsáveis e amorosas. Para ela, o avanço da modernidade, a necessidade de sobrevivência, a mudança de papéis desempenhados pela família e as inovações tecnológicas trouxeram para a escola um novo homem, o qual necessita de uma formação baseada nos valores do grupo social. Porém, o que se percebe na fala dos profissionais da educação é que “o problema da educação se resolveria com a melhoria das salas de aula, bibliotecas, laboratórios, materiais pedagógicos, equipamentos de informática e audiovisuais” (DIAS, 2007).

Ainda vale a pena ressaltar que numa perspectiva piagetiana, o desenvolvimento da criança é inseparável do conjunto dos relacionamentos afetivos, sociais e morais que constituem a vida na escola. Como o aspecto afetivo tem uma profunda influência sobre o desenvolvimento intelectual, ele pode acelerar ou diminuir o ritmo de desenvolvimento da criança.

Sobre a mesma preocupação, segundo Ribeiro e Jutras (2006), a dimensão afetiva contribui para a aquisição de atitudes positivas em relação a professores, às disciplinas por eles ministradas e para a aprendizagem cognitiva dos alunos em sala de aula. A afetividade é, na verdade, importante porque contribui para o processo de ensino e aprendizagem, na criação de um clima de compreensão, confiança, respeito mútuo e motivação. Sendo que:

Os resultados positivos de uma relação educativa movida pela afetividade opõem-se àqueles apresentados em situações em que existe carência desse componente. Assim, num ambiente afetivo, seguro, os alunos mostram-se calmos e tranquilos, constroem uma auto-imagem positiva, participam efetivamente das atividades propostas e contribuem para o atendimento dos objetivos educativos. No caso contrário, o aluno rejeita o professor e a disciplina por ele ministrada, perde o interesse em freqüentar a escola, contribuindo para seu fracasso escolar. O professor que possui a competência afetiva é humano, percebe seu aluno em suas múltiplas dimensões, complexidade e totalidade (RIBEIRO e JUTRAS, 2006).

O professor afetivo é aquele que desenvolve estratégias pedagógicas, educativas, dinâmicas e criativas, demonstra prazer em ensinar, estimulando os alunos e envolvendo-os nas decisões e nos trabalhos do grupo. O professor deve estar centrado na pessoa do aluno, compreendendo suas principais necessidades e incluindo-as no planejamento do ensino.

A afetividade é importante para que “se estabeleça uma melhor relação educativa entre professores e alunos, favorável, conseqüentemente, a aprendizagem dos conteúdos escolares” (RIBEIRO e JUTRAS).

Pelas discussões que se sustentam acerca deste tema, a afetividade é realmente um aspecto importante no processo de aprendizagem das crianças nos anos iniciais do ensino fundamental, porque fundamenta a relação entre o professor e o aluno. Ela não deve ser pensada como o único meio de atingir a aprendizagem, mas deve ser considerada como um dos elementos influenciadores do processo de ensino e aprendizagem.

No que diz respeito à influência da afetividade no final dos anos iniciais do ensino fundamental, pode-se perceber que o professor desempenha um papel de grande relevância no processo de aprendizagem, uma vez que a escola deve promover um espaço no qual as crianças possam se expressar e dialogar com os colegas e com os professores.

Por meio das discussões em torno da afetividade, torna-se preponderante assinalar que muitos foram os autores e artigos dos quais se teve contato durante o trabalho. Porém, de acordo com a natureza do trabalho, foi preciso atentar-se para os que viessem corroborar diretamente com a problemática dessa pesquisa.

CAPITULO II

A FAMÍLIA E A INFLUÊNCIA DA AFETIVIDADE NA APRENDIZAGEM

Muitos dos estudos feitos sobre aprendizagem ignoraram as questões afetivas nos processos cognitivos do indivíduo ou trataram a afetividade como fazendo parte da socialização deste (Sisto e Martinelli, 2006). Atualmente, existe grande interesse em estudar o afeto e sua influência no processo de aprendizagem, sendo estes aspectos, os principais pontos a ser analisado neste capítulo.

Piaget em 1954 afirma que a afetividade não modifica a estrutura no funcionamento da inteligência, porém é a energia que impulsiona a ação de aprender. “A ação, seja ela qual for, necessita de instrumentos fornecidos pela inteligência para alcançar um objetivo, uma meta, mas é necessário o desejo, ou seja, algo que mobiliza o sujeito em direção a este objetivo e isso corresponde à afetividade” (Dell’Agli e Brenelli, 2006, p.32).

A afetividade não modifica a estrutura no funcionamento da inteligência, porém, poderá acelerar ou retardar o desenvolvimento dos indivíduos, podendo até interferir no funcionamento das estruturas da inteligência. Wallon em sua teoria fez a distinção entre emoção e afetividade: afetividade é um conceito amplo, que inclui um componente orgânico, corporal, motor, plástico (emoção), um componente cognitivo, representacional (sentimentos) e um componente expressivo (comunicação).

Segundo Coll (2004), os sentimentos, as emoções e os desejos correspondem à afetividade, que dá sustentação às ações do sujeito. Centraremos-nos na análise de alguns aspectos da afetividade que podem influenciar no processo de desenvolvimento da aprendizagem. Autores como Piaget, Wallon, Vygotsky e Erickson reafirmam a influência do meio escolar na construção da individualidade da criança ou no desenvolvimento de toda a personalidade.

Segundo Martinelli (2006), nos estudos de Erickson são atribuídos a essa primeira fase do processo de escolarização os conflitos básicos de esforço *versus* inferioridade, tornando-se a escola e os amigos, nesse momento, o centro das relações mais importantes da vida da criança. Tais interações podem resultar para a

criança sentimentos como de competência ou de frustração, inferioridade, fracasso e incompetência. Nas relações sociais que se estabelecem na escola, cabe ao professor um papel de destaque. O professor que acredita no potencial de seu aluno, dispensa-lhe maior atenção, demandando maior expectativa acadêmica. O professor que tem comportamento contrário poderá promover em seu aluno, baixa expectativa, o que poderá influenciar negativamente seu autoconceito e auto-estima.

Martinelli afirma ainda que, o que se observa com mais freqüência é o fato de que o aluno admirado ou valorizado pelo professor tem suas características valorizadas, cada vez mais acentuadas e, conseqüentemente, demonstra-as com mais freqüência, o que o torna cada vez mais valorizado, enquanto o aluno rejeitado ou discriminado passa a se afastar do professor e, conseqüentemente, se identifica cada vez menos com aquela situação que o discrimina e rejeita. Alguns estudos (Badami & Badami, 1975; Coben & Zigmond, 1986; Chen, Li & Li, 1994) afirmavam que as crianças que tem dificuldades de aprendizagem são menos populares que seus pares sem dificuldades.

Segundo Sisto (2001) a importância dos aspectos afetivos e cognitivos na construção também foi analisada por Piaget (1981), sendo necessário um desejo, revelando um querer, que se encontra circunscrito na afetividade. Dolores Avia (1995) relacionou emoções positivas como alegria e coragem ao afeto positivo, que gera motivação para manter o estado de felicidade, enquanto a tristeza e o medo relacionou ao afeto negativo. Na alegria, segundo esta autora, a pessoa intensifica a confiança, tentando formar vínculos sociais mediante o contato com sensações positivas e, na tristeza, a pessoa reduz a sua atividade, tentando restaurar a sua energia, na procura de despertar simpatia e atenção.

“A tristeza é uma forma de desprazer relacionada a retirada de qualquer desejo, sendo que este último é impossível de satisfazer, e manifesta-se de forma característica, como estar indefeso” (Frijda, 1995). O medo, ainda para Frijda (1995), revela-se em uma mescla de expressões evitadoras, autoprotetoras e atenciosas. O medo paralisa e toda ação, mesmo de fuga, furta-se um pouco a ele; a coragem triunfa sobre o medo, pelo menos tenta triunfar, e já é corajoso tentar.

Na conclusão da pesquisa de Basi & Sisto (2001) que relaciona as dificuldades de aprendizagem na escrita às emoções alegria e tristeza, medo e

coragem foram mencionadas como hipóteses que crianças com altos níveis de dificuldade de aprendizagem na escrita apresentariam baixos níveis de alegria, ocorrendo o inverso com as crianças mais tristes, e também que apresentariam maiores níveis de medo, ocorrendo o contrário com os sujeitos com altos níveis na pontuação de coragem.

Contrariamente, quando uma pessoa está em harmonia com o ambiente, expressa por meio de seu corpo, sentimentos de alegria, de autovalorização, de sucesso, de confiança em si mesmo e no mundo e consegue interagir com o outro, com a sociedade, com a cultura. Suas atitudes se tornam mais descontraídas, com sorriso fácil, olhar direto, ventre sem bloqueios, adequada tensão muscular nos braços e mãos, revelando qualidade do gesto. Wechsler (1993, p.101) afirmou que existem muitas barreiras ou bloqueios emocionais que impedem a manifestação da realização criativa e do comportamento.

Entre as barreiras estão medo do fracasso, do desconhecido e da frustração, imaginação empobrecida, necessidade de equilíbrio, medo de exercer influência, medo de perder o controle. Esses bloqueios vão sendo enraizados ao longo das experiências de sucesso e fracasso vivenciadas na vida. Oliveira (2006), afirmou que alguns sinais emocionais são muito evidentes e alguns desses sentimentos transmitidos pelas crianças podem prejudicar a aprendizagem. São estes: A raiva, a agressividade, o medo, a timidez excessiva, a ansiedade e a insegurança revelada pela baixa auto-estima. A raiva e a agressividade surgem da frustração, que ocorre quando alguém se vê impedido por outro ou por ele mesmo de satisfazer uma exigência pulsional.

Quando uma pessoa se sente ameaçada pode exteriorizar sua frustração pela palavra, por ataques verbais, gestos, agressão física, mímicas pejorativas, falta de ação e olhar, entre outras formas. Crianças que acumulam experiências de frustrações, de falta de amor, em ambientes opressivos e agressivos podem adotar a agressividade como maneira de se proteger.

Pais autoritários, agressivos e abusivos que tendem a humilhar os filhos com castigos, gritos, críticas e agressões podem ter filhos agressivos. Estas crianças revelam sua agressividade, na escola, depreciando seus colegas, com apelidos pejorativos, quando mostram todo o sentimento de revolta e ressentimento. Em geral

são sensíveis às críticas, indisciplinados, não se comprometem com o ensino e procuram fazer barulho para irritar ou chamar atenção dos professores.

A compreensão das necessidades destas crianças e a confiança em sua capacidade de melhora, assim como a orientação em vez de castigo, explicações em vez de ordens se traduzem no melhor método de disciplinar as crianças agressivas. “O medo é o estado afetivo suscitado pela consciência do perigo ou que, ao contrário, suscita esta consciência; temor, ansiedade irracional ou fundamentada” (Houaiss, p.1879, 2001).

Este sentimento de medo acompanha o ser humano desde o nascimento e para as crianças o medo pode ser suscitado pela falta de informação em um mundo que, para ela, parece ser misterioso, confuso e imprevisível. O medo pode ser desencadeado por traumas, como quedas de lugares altos ou em piscinas, mordidas de bichos, separações dos pais ou em relatos de experiências negativas dos adultos, ou ainda transmitidas por adultos que repassam seus próprios medos. A criança por não entender alguns fatos da vida pode criar diferentes interpretações em sua imaginação e algumas destas podem desencadear estado de medo e ansiedade.

Alguns tipos de medo estão ligados às experiências de aprendizagem: de ser ridicularizado, de fracassar, de ser observado, de que alguém perceba seu problema e o medo da novidade das experiências. O medo pode ser demonstrado pelos alunos na falta de confiança em si mesmo, ao responderem a perguntas com “eu não sei fazer”. Nesta resposta podemos encontrar o medo do fracasso, quando a tarefa aparenta ser muito difícil, e a possibilidade de fuga da situação, pois é melhor dizer que não sabe fazer do que mostrar isso na prática.

Os mecanismos de defesa mais freqüentemente usados para o medo são apatia, agressividade ou retração. Nestes momentos o corpo denuncia este estado: os músculos ficam tensos, o batimento cardíaco se altera, apresenta sudorese, distúrbio gastro-intestinal, rubores na face, paralisação corporal, choro, risos descontrolados ou dores no estômago.

O medo pode prejudicar a aprendizagem do aluno quando este não se sente motivado a superar este sentimento, portanto, cabe ao professor encontrar mecanismos de motivação, como: não rir de suas demonstrações de medo, mas

compreendê-las e procurar manter a criança informada sobre os assuntos que desconhece e que estejam gerando todo esse medo; propiciando meios à criança de obter sucesso em pequenas coisas, para que aumente sua segurança e perca o medo de ser ridicularizado e paulatinamente, ir introduzindo desafios mais concretos.

As crianças demonstram sentimento de inibição e timidez geralmente em atitudes de vergonha e insegurança: não olham nos olhos de seus interlocutores, mantêm o corpo curvado quando andam, falam pouco e baixo, não ousam brincar, correr ou falar livremente, receiam questionar os professores, mesmo quando não entendem as instruções destes. Tais atitudes acabam por prejudicá-las no desenvolvimento da aprendizagem, pois são muitas vezes influenciáveis ao formar sua opinião, preferindo não expor seus verdadeiros sentimentos por medo de serem mal compreendidas ou fracassarem.

Desta forma acabam se tornando acomodadas e tendem a ser humildes e acanhadas, o que as traduz em pessoas covardes e pouco vitais. Os fatores que normalmente desencadeiam o estresse infantil são: condições precárias de moradia, de alimentação, de trabalho desgastante ou de uma educação rigorosa, com castigos corporais, ou ainda, em casos de insegurança como divórcio dos pais, morte de pessoas significativas ou obrigação de sucesso na escola. As crianças que possuem muitas obrigações diárias, também podem demonstrar estresse.

Solter (1993) afirmou que o estresse pode provocar uma forma de ansiedade que se manifesta por agitação, irritabilidade, comportamento desagradável e incapacidade de se concentrar. O corpo demonstra o estresse na tensão muscular, na constante rigidez de movimentos e àquelas crianças que não conseguem liberar o estresse por meio do riso, do choro e da raiva podem queixar-se de dores estomacais e cefaléia.

Os professores podem proporcionar a estas crianças atividades em que possam liberar suas emoções e energias acumuladas ao longo das atividades, assim como demonstrarem ser dignos de confiança para que estas possam ter segurança em lhes contar o que verdadeiramente possam estar lhes incomodando.

Ansiedade – estado afetivo penoso, caracterizado pela expectativa de algum perigo que se revela indeterminado e impreciso, e diante do qual o indivíduo se julga

indefeso (Houaiss, 2001). Os sinais mais evidentes da ansiedade nas crianças são muitas vezes verificados por insônia, nervosismo, dor de cabeça constante, aperto do tórax, sudorese, taquicardia, irritabilidade, indisposição estomacal, tiques, dificuldade de concentração, problemas estes de origem psicossomática (Oliveira, 2006, p.80). As crianças ansiosas podem ter seu desenvolvimento de aprendizagem comprometido por ficarem mais desatentas e com baixa concentração, e, como tem dificuldades em controlar suas emoções podem ter suas percepções distorcidas. A ansiedade pode ser gerada por fatores externos como insegurança diante de algo que não tem domínio, dificuldade de entender ou executar tarefas ou quando são muito exigidas frente às expectativas dos adultos.

Auto-estima baixa – o autoconceito e a auto-estima referem-se à representação da avaliação afetiva que a pessoa tem de suas características em um determinado momento (Miras, 2004, p. 211). A esse conceito soma-se a noção de ‘eus possíveis” proposta por Markus e Nurius (1986) que, inspirado em trabalhos de autores como James, Freud ou Rogers define uma variedade de eus possíveis; o eu que a pessoa espera ser, o eu que a pessoa acredita que deveria ser, o eu que a pessoa acredita que deveria ser, o eu que a pessoa desejaria ser e o eu que a pessoa teme chegar a ser.

Com estas definições os autores procuram superar o caráter excessivamente estático do conceito de auto-estima e propõem considerar também a representação que a pessoa tem de si no futuro. O conteúdo psicológico multidimensional que caracteriza a auto-estima refere-se à possibilidade que tem o ser humano em ter diferentes valorações em diferentes domínios. Essas dimensões vão mudando com a idade, de acordo com os pontos de interesses de cada uma delas. Assim, a auto-estima está menos diferenciada nas idades mais precoces e vai se tornando mais complexa e diversificada à medida que o desenvolvimento avança.

A título de esclarecimento, podemos considerar desta forma as dimensões da auto-estima: Auto-estima global compreendida em física, que se refere aos aspectos físicos e às destrezas físicas; auto-estima acadêmica que se diversifica em função dos conteúdos escolares (português, matemática, idiomas e outras matérias) e auto-estima social identificada pelas relações que são estabelecidas e desenvolvidas com

os pais e com seus iguais. Enquanto a criança baseia suas auto-avaliações em situações concretas, até por volta dos sete ou oito anos, a auto-estima global não costuma ser encontrada.

A partir desta idade, o grupo de iguais (âmbito social da auto-estima) se transforma em uma fonte de comparação constante e no espelho que permite a cada um contrastar e tomar consciência de suas próprias capacidades e limitações e conforme se aproxima da adolescência as opiniões e avaliações dos companheiros influencia seu autoconceito e auto-estima.

As características individuais de cada sujeito podem ser um fator determinante na aquisição e elaboração da auto-estima. Uma criança tímida poderá sofrer mais influência em seu autoconceito que outra criança que não apresenta timidez, bem como, aquela que tenha pouca destreza física poderá não apresentar auto-estima global negativa, caso para ela, as práticas esportivas não sejam importantes. Ao adquirir cada vez maior competência cognitiva a criança vai sendo capaz de elaborar sua auto-estima, sendo menos influenciado pela opinião dos outros, em função dos seus próprios resultados e conquistas.

A auto-estima é caracterizada em função do caráter positivo ou negativo; considera-se que uma pessoa tenha auto-estima positiva quando esta tende a se valorizar e sentir-se bem consigo mesma e possui auto-estima negativa quando se valoriza pouco e se sente mal consigo mesma. O vínculo afetivo que foi estabelecido na relação parental e o padrão de apego nas interações mãe-filho, assim como o estilo educativo a que foi submetido contribuem na construção da auto-estima e interfere quanto ao seu caráter. A relação que os pais estabelecem com seus filhos é de extrema importância na construção da auto-estima.

A criança com auto-estima global baixa ou negativa terá maior dificuldade em estabelecer relações com seus pares. Pais que supervalorizam as dificuldades apresentadas por seus filhos ou as minimizam impossibilitam-lhes avaliar as situações vividas de forma realista ou a aprender a lidar com suas próprias frustrações. Estas crianças poderão sempre esperar pelos pais para que estes possam resolver seus próprios conflitos e com isto, desenvolver uma idéia de incapacidade. Uma criança que é constantemente criticada por seus pais pode perder a confiança em seus impulsos e em seu critério, bem como, caso esta não

seja criticada nem disciplinada carecerá de controle, pois poderá ter esta atitude como descaso ou falta de amor, para com ela.

CAPITULO III

A IMPORTANCIA DA AFETEVIDADE E DA FAMILIA NA VIDA ESCOLAR

Neste capítulo faremos uma análise sobre a importância da participação da família vida escolar dos alunos para a concretização da aprendizagem. Esta abordagem será analisada como um fator crucial em todos processo de desenvolvimento do aluno para a aprendizagem. Comenius (2002, p.85) comenta sobre o cérebro das crianças serem delicados e prontos para captar imagens, com aprendizado rápido.

De acordo com este autor, o homem para ser racional, deveria ter instrução, virtude e religião. Sendo útil na vida, conhecedor de fundamentos, razões, para que não enfrentasse algo desconhecido, que não o conseguisse ponderar ou usar adequadamente.

Segundo Comenius, a escola já precisava nesta época de princípios de apoio para uma reforma, tendo como eixo central o homem. Este deveria estar capacitado para aprender todas as coisas. Isto fica claro em uma passagem da visão comeniana: “As sementes da moral e da piedade são por natureza inerente a todos os homens (com exceção dos monstros humanos, segue-se necessariamente que precisam apenas de um pequeníssimo estímulo e de sabia orientação)”. (COMENIUS, 2002, p.113)

Então, já nesta época, século XVI, se lançava a semente da mudança da instituição escolar. Para Comenius, ela era cansativa e austera demais.

Comênio não foi o único pensador de seu tempo a combater o pedantismo literário e o sadismo pedagógico, mas ousou ser o principal teórico de um modelo de escola que deveria ensinar “tudo a todos”, aí incluído os portadores de deficiência mental e as meninas, na época alijada da educação.

Diante disso, Comenius (2002, p.109) propõe uma educação escolar na qual:

Toda a juventude nela seja educada (exceto aqueles aos qual Deus negou inteligência). II - Seja educada em todas as coisas que podem tornar o homem sábio, honesto e piedoso. III - Essa formação, que é a preparação para a vida, seja concluída antes da vida adulta. IV - E seja tal que se desenvolva sem severidade e sem pancadas, sem nenhuma coarcação, com a máxima delicadeza e suavidade, quase de modo espontâneo (assim como um corpo vivo aumenta lentamente sua estatura, sem que seja preciso esticar e distender seus membros, visto que, alimentado com prudência, assistido e exercitado, o corpo, quase sem aperceber-se, adquire altura e robustez); da mesma forma, os alimentos, os nutrimentos, os exercícios se convertem no espírito em sabedoria, virtude e piedade.

(COMENIUS, 2002, p.109).

Para uma educação comeniana, o educador deveria ser eleito, ser inteligente, íntegro, dedicado de maneira exclusiva ao ensino, no intuito de servir como exemplo de vida. Na qual o educador ensina, mas não maltrata seus educandos.

O ideal pansófico – ensinar tudo a todos – alicerça-se nas ideias de que todo homem em sua essência é apto a conhecer, concebe que todos os seres humanos são dotados de capacidades, potencialidades e inclinação para aprender, mas que necessitam ser formados e instruídos, e atribui à educação um papel fundamental: “Fique estabelecido, pois, que a todos os que nasceram homens a educação é necessária, para que sejam homens e não animais ferozes, não animais brutos, não paus inúteis.” (COMENIUS, 2002, p. 76)

A análise da totalidade da obra possibilita afirmar que Comenius concebia que a educação tem como pressuposto fundamental a educabilidade do ser humano, que se coloca em movimento por meio da ação educativa e, portanto, que o homem aprende em contato com os outros homens. Em diferentes passagens do livro, ele considera a dimensão individual e coletiva ou social da educação, compreendendo-a como ampliação do universo cultural do indivíduo e instrumento de mudança da sociedade. Em outras palavras, pode-se afirmar que Comenius considera que o homem aprende a ser homem por meio da educação, e que esta deve ser assumida por toda a sociedade. Diz ele:

[...] a arte das artes está em formar o homem, o mais versátil e mais complexo de todos os animais [...] ensinar a arte das artes é, portanto, tarefa árdua, que requer juízo atento não só de um homem, mas de muitos, porque ninguém pode ser tão atilado que não lhe escape muitas coisas. (COMENIUS, 2002, p. 14-15)

Partindo da crença no potencial de educabilidade do ser humano, e considerando a educação como responsabilidade de toda a sociedade, Comenius defende sua tese de garantir a instrução para todos sem discriminação de sexo, classe social ou faixa etária, proposta avançada para uma época em que ainda predominava uma educação elitista e quase exclusivamente masculina.

Se alguém perguntasse: o que acontecerá se os operários, os camponeses, os almocreves e até as jovens mulheres adquirirem cultura? Eu responderia: acontecerá que, instituída com meios apropriados essa educação universal da juventude, a ninguém faltará matéria para refletir, para propor-se e perseguir fins, e para agir. Cada um saberá para onde dirigir todas as ações e os desejos da vida, que caminhos trilhar e como conservar o seu próprio lugar [...]. (COMENIUS, 2002, p. 92-93).

A educação é compreendida muito além do que mera transmissão de conhecimentos, evidenciando sua dimensão integral para a formação do homem em sua materialidade e transcendência, integrando as dimensões intelectual, cultural e espiritual, propondo ainda que os conteúdos ensinados fossem articulados à vida, como explicita claramente abaixo:

Por isso, nas escolas deverão ser ensinadas não só as letras, mas também a moral e a piedade. As letras refinam o intelecto, a língua e a mão do homem, para que ele possa contemplar, falar e obrar de modo racional em todas as coisas úteis. Se for esquecida uma dessas funções, haverá hiato que não só será pernicioso para a instrução, mas também será capaz de infirmar a solidez do processo educativo. Porque nada pode ser sólido se não for coerente em todas as suas partes. (COMENIUS, 2002, p. 186)

A Educação Clássica, presente na Idade Média, fomentava no indivíduo a capacidade de adquirir informações e emitir juízos críticos de valor e compreender o espaço físico, antes de transmitir informações de maior complexidade aos alunos, bem como neste modelo a busca pelo conhecimento se dava de maneira voluntária, e somente após os alunos adquirirem idade suficiente para absorverem o conhecimento a ser ministrado (por volta dos 14 anos). O método defendido por Comenius - que se opõe ao modelo de Educação Clássica, de origem medieval mas com raízes na filosofia aristotélica - impõe obrigatoriamente um conjunto de informações e dados a crianças que ainda não teriam desenvolvido suas capacidades cognitivas em plenitude e que ainda não teriam condições de compreender os motivos que as levam a estudar.

Com a divulgação das ideias de Comenius, o sistema de educação baseado nas Artes Liberais acabou por ser suplantado em praticamente todo Ocidente pelo sistema de ensino universal encampado pela UNESCO, que, desconsiderando os benefícios do sistema de ensino clássico, implantou a pedagogia de Comenius, que certamente aumenta o número de pessoas nas instituições de ensino, sem a garantia de um processo de educação que garanta a formação de pessoas com um senso crítico mais apurado.

A maior contribuição de Comênio para a educação dos dias de hoje é trazer a realidade social para a sala de aula.

O nível de sucesso educacional estaria no nível de aceitável, respeito e estima recebida pelo educador. Isto deveria basear-se num tripé: coração, juízo e espírito.

Comenius acreditava que pela educação o homem se prepararia para a vida eterna. Além disto, dizia que imitando a natureza seria possível criar um método eficiente para ensinar “tudo a todos”.

O professor deve participar dos divertimentos de seus alunos, fornecendo atividades que os agradem e exerçam sua curiosidade, de modo que se sintam melhor ali do que em qualquer outro lugar, mais também fazendo com que o aluno busque a aprendizagem e o interesse pelos estudos por seu próprio impulso.

Nesta hora, a observação é um instrumento indispensável para o trabalho do professor no conhecimento das particularidades de seu aluno. Tendo por finalidade a educação segundo a idade e a educação segundo o caráter, ao passo que o educador deve conhecer as características gerais da infância e as peculiaridades de cada criança.

A educação deve ser um meio de construir um novo indivíduo para viver em uma nova sociedade, estando apta a enfrentar a realidade tal como ela é, de modo a fazer uso tanto da razão quanto do sentimento, conhecendo a si própria e a seus semelhantes. Isso se dá pelo fato da criança não ser capaz de assumir-se como ser moral, precisando do adulto para orientá-la em busca da independência e autonomia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi possível perceber durante a pesquisa que quando o professor estabelece uma relação afetiva com os alunos, percebendo que como indivíduo, seus alunos também têm algo a oferecer e que a aprendizagem se faz por intermédio das interações que são estabelecidas, a aprendizagem se torna potencializada. O professor oferece por meio de suas atitudes, uma série de informações ao aluno que irão contribuir na formação de seu autoconceito. Portanto, é possível entender que as expectativas que o professor tem para com seu aluno poderão contribuir sobre seu desempenho.

O aluno que tem suas características valorizadas pelo professor, tende a acentuá-las cada vez mais, enquanto aquele que se sente rejeitado ou discriminado tende a se afastar da situação e acaba por ver as expectativas negativas do professor confirmadas, logo poderá ter seu desempenho comprometido.

Podemos perceber que educação é compreendida muito além da mera transmissão de conhecimentos, evidenciando sua dimensão integral para a formação do homem em sua materialidade e transcendência, integrando as dimensões intelectual, cultural e espiritual, propondo ainda que os conteúdos ensinados sejam articulados com a realidade.

As escolas deverão ensinar não só as letras, mas também a moral, a ética e a convivência em sociedade. As letras refinam o intelecto, a língua e a mão do homem, para que ele possa contemplar, falar e obrar de modo racional em todas as coisas úteis. Se for esquecida uma dessas funções, haverá hiato que não só será pernicioso para a instrução, mas também será capaz de infirmar a solidez do processo educativo.

A participação da família é de fundamental relevância para que a educação possa ser um meio de construir um novo indivíduo para viver em uma nova sociedade, estando apta a enfrentar a realidade tal como ela é, de modo a fazer uso tanto da razão quanto do sentimento, conhecendo a si própria e a seus semelhantes. Isso se dá pelo fato da criança não ser capaz de

assumir-se como ser moral, precisando do adulto para orientá-la em busca da independência e autonomia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CUNHA, Antônio Eugênio. **Afeto e aprendizagem, relação de amorosidade e saber na prática pedagógica**. Rio de Janeiro: WAK, 2008.
- DAVIS, Cláudia & OLIVEIRA, Zilma de. **Psicologia na Educação**. 2ª ed. rev. São Paulo: Cortez, 1992.
- FERREIRA, A. B. D. H. **Mini-aurélio-Século XXI**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GALVÃO, Isabel. **Henri Wallon**. Uma Concepção Dialética do Desenvolvimento Infantil. Pterópolis, RJ: Ed. Vozes, 2005.
- LA TAILLE, Y. **Desenvolvimento do juízo moral**. In: **Coleção Memória da Pedagogia**: Jean Piaget. Ed. Ediouro: Rio de Janeiro; Ed. Segmento-Dueto: São Paulo; 1 (1), 2005. p.76-88.
- LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de & DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. 6ª ed. São Paulo: Summus, 1992.
- MAHONEY, A.; ALEMIDA, L. de (org.). **Henri Wallon: psicologia e educação**. São Paulo: Loyola, 2005.
- MARTURANO, E. M. Recursos do ambiente familiar e aprendizagem na escola. *Revista Psicologia, Teoria e Pesquisa*, Brasília, DF, v.15, n.2, p.135-142, mai/ago. 1989.
- NOGUEIRA, Makeliny Oliveira Gomes. **Aprendizagem do Aluno Adulto: Implicações para a Prática Docente no Ensino Superior**. Curitiba: IBPEX, 2009.
- OLIVEIRA, M. K.. O problema da afetividade em Vygotsky. In: LA TAILLE, Y. (Org.) **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992. p. 75-84.
- PALMER, Joy A. **50 Grandes Educadores Modernos: de Piaget a Paulo Freire**. São Paulo: Contexto, 2008.
- PIAGET, J. **Biologia e Conhecimento**. Petrópolis: Editora Vozes, 1996,
- SOUZA, M. T. C. C. de. O desenvolvimento afetivo segundo Piaget. In: ARANTESm V. A. (org.) **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 2003.
- WALLON, Henri. A atividade proprioplástica. In: NADEL-BRULFERT J. & WEREBE, M.J.G. **Henri Wallon (antologia)**. São Paulo: Ática, 1986.
- VYGOTSKY, L. S. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.