



**FICS - FACULTAD INTERAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

TATIANA MARTINS DA CRUZ

**APRENDIZAGEM E PROCESSOS PEDAGÓGICOS: A IMPORTÂNCIA DA
AFETIVIDADE PARA O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E LÉCTO-ESCRITOR
EM CRIANÇAS QUE FREQUENTAM O CAEE – CENTRO DE ATENDIMENTO
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DA CIDADE DE SERRA DO RAMALHO,
BAHIA, BRASIL.**

Assunção – Paraguai

2019

TATIANA MARTINS DA CRUZ

**APRENDIZAGEM E PROCESSOS PEDAGÓGICOS: A IMPORTÂNCIA DA
AFETIVIDADE PARA O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E LÉCTO-ESCRITOR
EM CRIANÇAS QUE FREQUENTAM O CAEE – CENTRO DE ATENDIMENTO
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DA CIDADE DE SERRA DO RAMALHO,
BAHIA, BRASIL.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da FICS – FACULTAD INTERAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, como requisito para obtenção do título de Mestre em Ciências da Educação.

Orientador: Prof. Dr. Márcio Wendel Santana Coêlho.

Assunção - Paraguai

2019

FICHA CATALOGRÁFICA

TATIANA MARTINS DA CRUZ

APRENDIZAGEM E PROCESSOS PEDAGÓGICOS: A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE PARA O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E LÉCTO-ESCRITOR EM CRIANÇAS QUE FREQUENTAM O CAEE – CENTRO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DA CIDADE DE SERRA DO RAMALHO, BAHIA, BRASIL.

Total de páginas:144

Tutor:Prof. Dr. Márcio Wendel Santana Coêlho.

Dissertação Acadêmica de Mestrado em Ciências da Educação

FICS - Facultad Interamericana de Ciências Sociales, Asunción-Paraguay, 2019.

Áreas Temáticas:

Afetividade, Déficit cognitivo, Processo de ensino – Aprendizagem, Prática pedagógica, Participação Familiar.

Código da biblioteca:.....

TATIANA MARTINS DA CRUZ

**APRENDIZAGEM E PROCESSOS PEDAGÓGICOS: A IMPORTÂNCIA DA
AFETIVIDADE PARA O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E LÉCTO-ESCRITOR
EM CRIANÇAS QUE FREQUENTAM O CAEE – CENTRO DE ATENDIMENTO
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DA CIDADE DE SERRA DO RAMALHO,
BAHIA, BRASIL.**

Tese submetida à aprovação da Banca Examinadora do Programa de Pós-graduação da FICS - Facultad Interamericana de Ciências Sociales para a obtenção do título de Mestre em Ciências da Educação.

Tese aprovada em ____ de Novembro 2019.

Aprovado () Aprovado com ressalvas () Reprovado ()

Nota: _____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Márcio Wendel Santana Coêlho
Orientador

Prof. Dr. Evanildo Bragança Mendes
Membro da Banca Examinadora

Prof. Dr. Ismael Fenner
Director General da FICS / Membro da Banca Examinadora

Profa. Dra. Susana Marília Barbosa Galvão
Membro da Banca Examinadora

“Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina”

Cora Coralina

Primeiramente a Deus por ter-me concebido forças para alcançar meus objetivos. Aos meus filhos Cristian Matheus, Anna Luísa, João Pedro e Anna Karolina, Aos meus pais que empenharam e me ofereceram todo apoio, motivação, compreendendo, momentos não compartilhados os quais exigiram minha dedicação a esta investigação. Aos agentes participantes desta investigação que participaram direta e indiretamente desta pesquisa como agentes informativos, contribuindo com informações significativas para esta tese.

A Deus, pela vida a mim concedida e pela oportunidade de realizar esse trabalho.

À minha querida mãe Sebastiana Martins da Cruz e ao meu querido pai Rodolpho Batista da Cruz, a todas as minhas irmãs, pelo apoio dado aos meus filhos: Cristian Matheus, Anna Luísa, João Pedro e Anna Karolina da Cruz Silva nos momentos de ausência e ao meu esposo Domingos de Souza Silva. A todos quero agradecer pelo afeto, amor, compreensão e principalmente pelo apoio e pelo incentivo para a conclusão deste trabalho. A toda minha família que com muito amor me apoiaram e abraçaram a causa.

Aos professores envolvidos no e durante o processo de realização dessa pesquisa. Aos alunos envolvidos pela preciosa contribuição.

A todos da Universidade FICS – FACULTAD INTERAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, por compartilhar a grandeza desse projeto e essa experiência de ensino ao nosso país.

Aos diretores das escolas pesquisadas pelo empenho em compartilhar de seu tempo, bem como toda comunidade escolar que deram sua contribuição para que se realizasse essa pesquisa.

Ao meu querido tutor Professor Doutor Márcio Wendel Santana Coêlho, pelos sábios acompanhamentos, minha profunda gratidão e reconhecimento, pois o saber é o que nos deve levar para a humildade intelectual e transformar o mundo em que vivemos. Agradeço por toda sua dedicação, apoio e competência na transmissão dos conhecimentos, durante todas as fases da orientação.

É importante definir o papel da escola no rompimento das “algemaspíquicas” impressas nos relacionamentos entre os indivíduos e, portanto, capaz de promover um encontro que favoreça as trocas de experiências e consequentemente aprendizagem.

(ARANTES, p 45,2003).

“O amor é paciente, o amor é bondoso. Não inveja, não se vangloria não se orgulha. Não maltrata, não procura seus interesses, não se ira facilmente, não guardarancor. O amor não se alegram a injustiça, mas se alegra com a verdade.Tudo sofre tudo crê, tudo espera, tudo suporta. O amor nunca perece; mas as profecias desaparecerão, as línguas cessarão, o conhecimento passará. Poisem parte conhecemos e em parte profetizamos; quando porém, vier o que é perfeito, o que é imperfeitodesaparecerá”.

(Coríntios 13:4-10)

RESUMO

Este trabalho fundamenta-se em apresentar as contribuições da relação afetiva para o processo de aprendizagem, compreendendo como acontece a relação afetiva entre professor e aluno durante o seu processo de escolarização. Objetiva-se em buscar nas principais obras educacionais e pedagógicas referência sobre a afetividade no processo de aprendizagem, elencando pesquisas contemporâneas que refletem sobre as contribuições da relação entre professor e aluno para o processo de aprendizagem escolar. Para esse estudo, além da realização de uma pesquisa bibliográfica, houve também a realização de uma pesquisa de campo de caráter investigativo exploratório, por meio da aplicação de um questionário com questões subjetivas, que continham questões sociais, econômicas e culturais. Durante a escolarização da criança pressupõe-se que haverá várias interações, nas quais a afetividade está presente. A escola deve proporcionar um espaço de reflexões sobre a vida do aluno como um todo, contribuindo para o desenvolvimento de uma consciência crítica e transformadora, na qual esse processo não deveria dissociar-se da afetividade. Sendo que o professor é fundamental para a aprendizagem dos alunos, tornando a afetividade um dos elementos que influenciam esse processo. Por meio da pesquisa realizada no CAEE – Centro de Atendimento Educacional Especializado, em Serra do Ramalho-Ba, pode-se constatar que a afetividade é imprescindível para o desempenho educacional, uma vez que as palavras dos discentes deixam bem claro que a afetividade representa um aspecto importante no processo de aprendizagem, que tem como base o respeito mútuo, o diálogo e, principalmente o carinho recíproco.

Palavras-chave: Afetividade. Déficit cognitivo. Processo de ensino – aprendizagem, Prática pedagógica, participação Familiar.

ABSTRACT

This work is based on presenting the contributions of the affective relationship to the learning process, understanding how the affective relationship between teacher and student occurs during their schooling process. It aims to search in the main educational and pedagogical works reference on affectivity in the learning process, listing contemporary research that reflects on the contributions of the relationship between teacher and student for the school learning process. For this study, in addition to conducting a bibliographical research, there was also an exploratory field research, through the application of a questionnaire with objective and subjective questions, which contained social, economic and cultural issues. During the child's schooling it is assumed that there will be several interactions, in which affectivity is present. The school should provide a space for reflections on the life of the student as a whole, contributing to the development of a critical and transforming consciousness, in which this process should not be dissociated from affectivity. Being that the teacher is fundamental for the students' learning, making affectivity one of the elements that influence this process. Through the research carried out at the CAEE - Specialized Educational Attention Center, in Serra do Ramalho-Ba, it can be verified that affectivity is essential for educational performance, since the students' words make it clear that affectivity represents an important aspect of the learning process, which is based on mutual respect, dialogue and, above all, reciprocal affection.

Palavras-chave: Affective relationship. cognitive development. Learning process. Respect.

RESUMEN

Este trabajo se fundamenta en presentar las contribuciones de la relación afectiva al proceso de aprendizaje, comprendiendo como sucede la relación afectiva entre profesor y alumno durante su proceso de escolarización. Se pretende buscar en las principales obras educativas y pedagógicas referencia sobre la afectividad en el proceso de aprendizaje, enumerando investigaciones contemporáneas que reflejan sobre las contribuciones de la relación entre profesor y alumno para el proceso de aprendizaje escolar. Para este estudio, además de la realización de una investigación bibliográfica, hubo también la realización de una investigación de campo de carácter investigativo exploratorio, por medio de la aplicación de un cuestionario con cuestiones objetivas y subjetivas, que contenían cuestiones sociales, económicas y culturales. Durante la escolarización del niño se presupone que habrá varias interacciones, en las que la afectividad está presente. La escuela debe proporcionar un espacio de reflexiones sobre la vida del alumno como un todo, contribuyendo al desarrollo de una conciencia crítica y transformadora, en la cual ese proceso no debería disociarse de la afectividad. Siendo que el profesor es fundamental para el aprendizaje de los alumnos, haciendo la afectividad uno de los elementos que influyen en ese proceso. Por medio de la investigación realizada en el CAEE - Centro de Atención Educativa Especializada, en Serra do Ramalho-Ba, se puede constatar que la afectividad es imprescindible para el desempeño educativo, una vez que las palabras de los discursos dejan bien claro que la afectividad representa un aspecto importante en el proceso de aprendizaje, que tiene como base el respeto mutuo, el diálogo y, principalmente, el cariño recíproco.

Palabras - clave: Relación afectiva, veneración cognitiva, Proceso de aprendizaje, respeto.

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico1- Percentual de Formação dos docentes.....	103
Gráfico 2 -Percentual de tempo de atuação dos docentes na educação.....	103
Gráfico 3 - Percentual da opinião dos docentes quanto aos conceitos de afetividade	105
Gráfico 4 - Opinião dos docentes de como a afetividade pode ser expressa	108
Gráfico 5 - Características de um bom Professor na visão dos pais	110
Gráfico 6 - Assuntos que Gostam de conversar com os professores.....	111

LISTA DE SIGLAS

CAEE – Centro de Atendimento Educacional Especializado

CEB- Câmara de Ensino Básico

CES- Câmara de Ensino Superior

CNE- Conselho Nacional de Educação

DA - Dificuldade de Aprendizagem

E-R - Estímulo Resposta

LDB- Lei Diretrizes e Bases

ONU - Organizações das Nações Unidas

PCN's - Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PNE - Plano Nacional de Educação

TDAH - Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade

UNICEF - United Nations Children's Fund (Fundo das Nações Unidas para a Infância)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
CAPÍTULO I – ANTECEDENTES E FORMULAÇÃO DO PROBLEMA.....	20
1.1 Antecedentes da Política Internacional Sobre a Importância Afetiva para o Desenvolvimento da Cognição.....	22
1.2 Antecedentes da Política Nacional: a Afetividade e o Desenvolvimento Cognitivo.....	31
1.2.1 A legislação da Educação da Educação Especial no Brasil.....	40
1.3 Estudos Nacionais e Internacionais.....	42
1.4 Investigações: Teses de Mestrado e de Doutorado com enfoques na Educação Especial.....	44
1.5 Formulação do Problema.....	45
1.6 Perguntas da Investigação.....	46
1.7 Objetivos da Investigação.....	47
1.7.1 Objetivo geral.....	47
1.7.2 Objetivos Específicos.....	47
1.8 Justificativa da Pesquisa.....	47
CAPITULO II – MARCO TEÓRICO.....	50
2.0 Visão Holística do Educando.....	50
2.1 Afetividade.....	51
2.2.1 Afetividade Segundo Piaget.....	54
2.2.2 Afetividade Segundo Vygotsky.....	57
2.2.3 Afetividade Segundo Wallon.....	58
2.2.4 Afetividade e Desenvolvimento Cognitivo.....	60
2.3 A Construção do Conhecimento e Afetividade.....	65
2.3.1 Empirismo.....	66
2.3.2 Inatismo ou Racionalismo.....	67
2.3.3 Interacionismo/Construtivismo.....	68
2.4 Dificuldades de Aprendizagem.....	76
2.5 O Desenvolvimento Cognitivo na Dificuldade de Aprendizagem.....	76
2.6 Pestalozzi e a Educação Integral do Ser.....	80
2.7 Os Quatro Pilares da Educação.....	81

2.8 O Papel do Professor Diante da Dificuldade da Criança na Aprendizagem Lécto-Escritora	84
2.8.1 Ligações Afetivas na Escola.....	86
2.9.O Papel da Família no Desenvolvimento da Aprendizagem da Criança.....	91
2.9.1 A Afetividade na Relação Familiar.....	93
2.9.2 Escola e Família: Uma Interação com Sensibilidade.....	94
CAPITULO III - MARCO METODOLÓGICO.....	98
3.1. Locais da Pesquisa.....	99
3.2 Tipo de Pesquisa e sua Justificação.....	100
3.3 População e amostra.....	101
3.4 Instrumentos e Coletas de Dados.....	101
3.5 Análise dos Dados - Triangulação.....	102
CAPITULO IV – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	102
CAPITULO V – CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	114
5.1 Conclusões Gerais.....	113
5.2 Discussões Teóricas.....	116
5.3 Projeções Gerais.....	129
5.3.1 Sugestões para políticas educativas.....	131
5.3.2 Sugestões.....	132
5.3.3 Sugestões para novas linhas de investigações.....	133
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	134
ANEXOS.....	137
ANEXO I.....	138
ANEXO II.....	139
ANEXO III.....	141
ANEXO IV.....	143

INTRODUÇÃO

A educação é fundamental no desenvolvimento das habilidades e do caráter dos alunos, a influência da família, no entanto, é básica e fundamental no processo educativo do imaturo e nenhuma outra instituição está em condições de substituí-la. A educação para ser autêntica, tem de respeitar a individualização, à apreensão da essência de cada educando, em buscas das suas fraquezas e temores, das fortalezas e aspirações. O processo educativo deve conduzir a responsabilidade, a liberdade, a crítica e a participação.

As emoções estão presentes quando se busca conhecimento, quando se estabelecem relações com objetos físicos, concepções ou outros indivíduos. A reflexão da vivência educativa, suas dificuldades e sucessos surgidos em sala de aula, o conhecimento de que a afetividade e a inteligência se estruturam nas ações dos indivíduos e a compreensão das relações intra e interafetivas são consideravelmente importantes para o processo educativo, pois, é finalidade da educação a formação plena do ser humano.

O vínculo afetivo desenvolvido entre o adulto e a criança dá sustentação à etapa inicial do processo de aprendizagem. É através da relação com o outro, na existência de vínculos afetivos, que a criança vai tendo acesso ao mundo simbólico e conquistando avanços significativos no âmbito cognitivo que no decorrer do desenvolvimento os vínculos afetivos vão ampliando-se e a figura do professor surge com grande importância na dinâmica de ensino e aprendizagem.

Na maioria das vezes, os conhecimentos que dizem respeito à afetividade–relacionamento pessoais, cidadanias, direitos e deveres, considerados pilares da solidariedade e da cooperação humana, em geral são omitidos pela escola e muitas vezes pelos próprios pais. Além de a afetividade estar ausente nos currículos, que foi preterida em relação a uma pura e simples acumulação de informações, a agressividade encontra-se presente, quer em estudos acrílicos das guerras e conflitos, quer na competitividade do dia-a-dia da escola.

Toda a aprendizagem está impregnada de afetividade, já que ocorre a partir das interações sociais, ligadas moralmente. O ensinar e o aprender que transcorrem a partir de vínculos entre as pessoas, que se iniciam no âmbito familiar, têm como

base a relação afetiva, pois desde o nascimento o indivíduo utiliza-se de uma forma de comunicação emocional para mobilizar o adulto, garantindo assim os cuidados que necessita. Desenvolve-se então, o ato de cuidar que é consciente e pode ser ensinado, e consiste, por sua vez, num dos maiores geradores de prazer que o mundo humano conhece. Cuidar adequadamente dos outros como de si mesmo pode ser o início de uma grande transformação, tanto do ponto de vista individual como do ponto de vista social.

Surge, dessa forma, o interesse em pesquisar a aprendizagem e processos pedagógicos: a importância da afetividade para o desenvolvimento cognitivo e lécto-escritor a fim de analisar, compreender e concluir acerca da importância e das consequências que as questões de afetividade podem ocasionar no desenvolvimento da aprendizagem.

Sabe-se que as crianças necessitam conviver num ambiente de relações afetivas estáveis com os pais, professores e as demais pessoas que a cercam, para desenvolverem-se plenamente em todas as áreas do desenvolvimento humano. Dessa forma, esse texto propõe nos três capítulos desenvolvidos proporcionar um maior conhecimento das teorias filosóficas e psicológicas acerca da afetividade, destacando-se a princípio o conceito de Afetividade e os pressupostos teóricos de Vygotsky, Piaget e Wallon, que concebem a interação como elemento essencial na formação do conhecimento e a afetividade como eixo central desse processo.

Este trabalho será elaborado a partir da análise de casos de alunos de escola pública que frequentam o CAEE – Centro de Atendimento Educacional Especializado. São crianças em fase de escolarização de várias faixas etárias que sofrem com dificuldades de aprendizagem durante o desenvolvimento lécto-escritor, as chamadas inaptações por Déficit socioambiental.

Portanto, em um primeiro momento este projeto estuda as relações sócioafetivas e quais são as dificuldades no desenvolvimento da leitura e escrita presentes nos alunos durante o processo de escolarização. O processo de ensino aprendizagem não pode ser tratado como algo isolado e único no espaço da sala de aula.

Faz-se necessário que o trabalho educacional transcenda os muros da escola como práticas educativas que enlace o contexto social do aprendiz, proporcionando-lhe condições que possibilite o desenvolvimento da capacidade de aprender sempre.

Será observado se as crianças com dificuldades de aprendizagem apresentam uma linha desigual de desenvolvimento, se suas dificuldades são causadas somente por atraso mental ou transtornos emocionais, ou por pobreza ambiental. Dessa forma, observar se é procedente referir dificuldades de aprendizagem a crianças que apresentam um quociente intelectual normal, muito próximo da normalidade ou mesmo superior, possuem ambiente sócio familiar normal, não apresentam deficiências sensoriais e nem afecções neurológicas significativas e que o seu rendimento é manifesto e reiteradamente insatisfatório.

Relatar suas causas e etiologias buscar a compreensão teórica para se ressaltar a importância da afetividade para o desenvolvimento de ações para com o desenvolvimento cognitivo dessa criança e ressaltar a necessidade das parcerias da família com os educadores no acompanhamento do educando considerando a comunicação, a interação e a compreensão, imprescindíveis para desenvolvimento do aluno.

Assim, essa pesquisa, não só analisa situações reais, mas, apresenta um estudo bibliográfico que ressalta a importância da afetividade no desenvolvimento da cognição das crianças e em especial as que têm dificuldades de aprendizagem.

Pontua a relação da afetividade com o desenvolvimento cognitivo, propõe mostrando a responsabilidade dos educadores em contribuir na formação da personalidade da criança. Tomando-se por base a análise da relação entre pais e filhos - professores e alunos na construção do conhecimento.

É neste sentido que este projeto surge também para focar a árdua missão de coordenar as vozes internas que canalizam a comunicação para o aprendizado como uma prática docente e desta maneira propiciar um desenvolvimento crescente do alunado, tendo em vista que quanto mais pessoas conseguirem mudar, evoluir, tornarem-se mais críticas e flexíveis frente às mudanças, mais facilmente a sociedade evoluirá, pois são em cada um dos indivíduos que se definem as mudanças mais radicais que afetarão toda a sociedade.

Nesse trabalho, as etapas do desenvolvimento cognitivo são observadas e relacionadas ao desenvolvimento cognitivo das crianças consideradas normais e com dificuldades de aprendizagem, podendo servir a todos que trabalham com essas crianças em qualquer situação de atendimento e da vida prática.

Nesse contexto, foi possível verificar que a prática pedagógica não pode estar dissociada da afetividade, pois autoestima e as relações afetivas são essenciais no

desenvolvimento da aprendizagem, e, portanto, caracterizam-se em processos de profunda interação na formação do sujeito. E os educadores por sua vez devem adquirir conhecimento teórico acerca da grande influencia que o afeto exerce na aprendizagem e colocá-los em pratica em suas salas de aula.

Uma educação com sensibilidade que busque a formação de sujeitos capazes de conviver com o próximo é uma necessidade da sociedade moderna. Pessoas capazes de respeitar as opiniões dos demais e, por sua vez, de defender os próprios direitos. Esse é o maior desafio das instituições educacionais, educar para conhecer-se e conhecer o outro, para que dessa forma possam aprender que não são únicos e precisam compartilhar com as outras pessoas os interesses, as descobertas, as afinidades e as tristezas, por que vivemos em grupos, sejam dentro da sala de aula ou fora dela.

É nisso que consiste o objetivo geral deste trabalho monográfico: realizar um estudo reflexivo sobre a importância da afetividade no processo de aprendizagem, tendo como objetivos específicos descrever os aspectos e definições de afetividade; e analisar o processo de aprendizagem no que tange a sua efetivação e eficácia em uma dinâmica familiar e escolar com vinculo afetivo.

Estudos significativos presentes nos trabalhos de Piaget, Vygotsky e outros abrangem a questão da afetividade no processo de ensino e aprendizagem, portanto este trabalho está estruturado da seguinte forma: na primeira parte apresentar-se-á uma breve abordagem sobre dificuldade de aprendizagem, O desenvolvimento cognitivo e as teorias da Psicologia do desenvolvimento, baseada principalmente em Piaget, dada sua importância em relação ao tema, num segundo momento, serão dados alguns conceitos sobre a afetividade.

Portanto, este trabalho consiste na análise dos fatores psicopedagógicos e pedagógicos que podem interferir na relação afetividade versus aprendizagem. Essa indagação balizou à elaboração deste trabalho monográfico utilizando-se como metodologia o estudo do referencial bibliográfico de teóricos e pesquisadores renomados como Piaget, Vygotsky e Wallon.

A primeira parte deste trabalho compreende algumas explicações a que se propõem a explorar as relações mais gerais sobre a relação da afetividade com o desenvolvimento cognitivo.

No primeiro capítulo é relatado os antecedentes e a formulação do problema ressaltando a importância da afetividade e o desenvolvimento cognitivo em âmbito

nacional e internacional, a legislação da educação especial no Brasil, a justificativa e os objetivos que nortearam esta pesquisa.

O segundo capítulo, A visão holística do educando a formação da pessoa e seu equilíbrio emocional, a valorização do educando como ser Humano, como elemento essencial da sociedade, e, portanto, construindo os caminhos necessários ao desenvolvimento da habilidade social e emocional para a vida em todos os seus aspectos.

Complementando essa visão holística abre espaço para a afetividade, vista como importante para o desenvolvimento da cognição na visão de diversos teóricos tais com Piaget, Vygotsky, Wallon, a afetividade e desenvolvimento em seu conceito empirista, inatista/racionalista, interacionista/construtivista.

Ressalta-se também o desenvolvimento cognitivo na dificuldade de aprendizagem, o conceito de Educação Integral do ser, o papel e a importância do professor diante da dificuldade da criança na aprendizagem e durante o desenvolvimento lécto-escritor e que reza os quatro pilares da educação para garantir o desenvolvimento de uma educação de qualidade.

A importância das ligações afetivas na escola, o papel da família no desenvolvimento da aprendizagem da criança e a necessidade da afetividade na relação familiar e a importância da Interação da escola e a família.

O terceiro e o quarto capítulo desta tese revela os dados e as análises dos dados obtidos durante a realização da pesquisa no Município de Serra do Ramalho-BA, com os professores da rede municipal de ensino que trabalham com os alunos atendidos no CAEE.

Por fim entraremos no quinto capítulo desta pesquisa que expressa as conclusões desse trabalho de pesquisa com o tema Afetividade no Desenvolvimento Cognitivo da Criança com Dificuldade de Aprendizagem que é o cerne do presente Projeto.

CAPÍTULO I – ANTECEDENTES E FORMULAÇÃO DO PROBLEMA

Atitudes ríspidas, grosseiras e agressivas expressam, com frequência, a necessidade de formar uma carapaça protetora contra o medo de ser rejeitado, contra sentimentos de inadequação (“Já que sou mesmo incompetente para tantas coisas, ou 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).

Dificuldades de aprendizagem (DA) é um termo geral que se refere a um grupo heterogêneo de desordens, manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e utilização da compreensão auditiva, da fala, da leitura, da escrita e do raciocínio.

Mas a aprendizagem não se restringe apenas as dependências escolares, os fatores exógenos são de fundamental importância neste contexto educacional, pois diz respeito à natureza, à direção e ao ritmo de desenvolvimento. É neste sentido que a família é determinante no processo de ensino-aprendizagem, já que é a primeira fonte de relações sociais do indivíduo e neste seio é possível se estabelecer condições para que haja possíveis dificuldades de aprendizagem.

A família e a escola têm papéis formadores, mas cada um com suas responsabilidades e com papéis bem definidos, ambos ensinam e educam. Não é mais cabível e nem aceitável no mundo de hoje, que se tomem atitudes condenáveis em relação aos alunos com dificuldades de aprendizagem, tanto na escola quanto em casa.

Sabe-se que qualquer aprendizado requer uma boa comunicação entre os participantes deste processo. O bom gerenciamento das formas de comunicar-se é uma ação muito complexa:

O campo onde se decide realmente a comunicação é o pessoal, o intrapessoal, que interfere profundamente nas outras formas de comunicação (...). A comunicação mais difícil é a intrapessoal: conseguir expressar as múltiplas vozes que se manifestam em nós, coordená-las, integrá-las e orientá-las para uma vivência cada vez mais enriquecedora. MORAM (1998, p.3)

O diálogo estabelecido entre mediador e aluno é fator importante no processo de aprendizagem, visto que forma elos afetivos que despertam o interesse e a motivação, levando os alunos a executarem suas tarefas com boa vontade e em crianças com Dificuldade de Aprendizagem isso não é diferente.

Codo e Gazzotti (2002) ainda nos dizem que o ato de educar só terá sucesso se houver uma relação afetiva entre professor e aluno, caso contrário, a aprendizagem não será significativa e não preparará o indivíduo para uma vida futura, deixando lacunas no processo ensino-aprendizagem.

É importante fortalecer a autoestima da criança, elemento essencial na efetivação da aprendizagem, pois todo indivíduo precisa sentir-se capaz de pensar e agir, e ver-se como merecedor de felicidade. A autoestima nos diz Claret (1995), é uma necessidade humana, que contribui essencialmente para o processo vital.

Segundo Piaget, a afetividade exerce profunda influência no desenvolvimento intelectual. É o que motiva a atividade intelectual. É mola propulsora das ações, um catalizador de interesses. Nesse aspecto, o interesse está estreitamente relacionado ao aspecto afetivo. É através do interesse que selecionamos nossas atividades.

Dai pode se considerar duas questões que irão exercer forte influência no desenvolvimento da afetividade do aluno: O sucesso e o fracasso. Além desse outro fator que irá influenciar a afetividade e a aprendizagem é o intercâmbio social. No momento em que os alunos adquirem afeto e consideração por seus pares (colegas e professores), as relações interpessoais começam a se formar. Com suas capacidades cognitivas expandidas, as relações uns com os outros tendem a tornar-se mais estruturadas e mais estáveis por que não mais colaborativas.

Vygotsky propõe a unidade entre os processos intelectuais, volitivos e afetivos. Para ele, o pensamento tem sua origem na esfera da motivação, a qual inclui inclinações, necessidades, interesses, impulsos, afeto e emoção. A separação do intelecto e do afeto, diz Vygotsky, enquanto objeto de estudo, é uma das principais deficiências da psicologia tradicional. Para ele cada ideia contém uma atitude afetiva transmutada com relação ao fragmento de realidade a que se refere.

Diante desta concepção de que a afetividade pode interferir positivamente ao desenvolvimento da aprendizagem visando também que todos têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, e em todo o seu contexto biopsicossocial, as discussões relacionadas afetividade e ao desenvolvimento da aprendizagem no Brasil e em outros países passam ser objetos de estudo dessa pesquisa abrangendo um cenário político, econômico e sociocultural, baseando-se em legislações e fontes de documentos escolares, como apontamentos de resultados de pesquisa de campo.

O município de Serra do Ramalho¹, Bahia, Brasil, será o cenário de investigação dessa dissertação, onde apresenta um número significativo de crianças em acompanhamento psicopedagógico no núcleo de Atendimento Educacional Especializado (CAEE)², as quais serão objetos dessa análise; fazendo-se necessário contextualizar esse campo no âmbito de políticas internacionais e nacionais para o desenvolvimento da problemática abordada nessa pesquisa.

1.1 Antecedentes da Política Internacional sobre a importância Afetiva para desenvolvimento da cognição.

A influência afetiva para o desenvolvimento cognitivo é um assunto que instiga pesquisadores, educadores, psicólogos e toda a sociedade em âmbito internacional há muito tempo.

No final do século XIX e início do XX, as idéias de Darwin eram amplamente difundidas e os estudos referentes às emoções recebiam uma forte marca naturalista, tornando-se "a ovelha negra entre os demais [temas] que integravam a psicologia da época" (Vygotsky, 1998, p. 79). Estabelecia-se "uma conexão geral entre as emoções do homem e as reações afetivas e instintivas correspondentes que se observam no reino animal" (idem, p. 80).

Nessa época, a Psicologia encontrava-se sob grande influência das tradições religiosas e acolheu com simpatia as idéias darwinistas, apoiando que "as paixões terrenas do homem, suas inclinações egoístas, suas emoções, relacionadas com as preocupações concernentes ao seu próprio corpo são, na verdade, de origem animal".

Partindo de pressupostos que aproximavam o estudo das emoções às reações animais, sua compreensão funcionava de maneira retrospectiva, ou seja, as explicações para os movimentos expressivos humanos eram analisados como vestígios rudimentares de reações animais. Nesse sentido, "a curva da evolução das emoções tendia para baixo".

¹ O município de Serra do Ramalho localiza-se no centro oeste do estado da Bahia, com uma população aproximada de..., conta com alto índice de criança com dificuldades de aprendizagem e com autismo. ² O CAEE é o centro de Atendimento Educacional Especializado localizado no Município de Serra do Ramalho e que atende crianças com necessidades de atendimento educacional e crianças com distúrbios de aprendizagem.

Quanto mais o homem avançava em desenvolvimento, mais se extinguíam as expressões emocionais, impossibilitando o estudo das emoções especificamente humanas.

A maioria das teorias das emoções da época, concentrando-se nas manifestações orgânicas, não considerava o aspecto psicológico dos processos emocionais. Da mesma forma, não conseguiam explicar o desenvolvimento progressivo das mesmas, uma vez que muitos estudos estabeleciam uma ligação entre elas e os instintos animais.

Embora tenha partido de uma base biológica, Vygotsky defendeu que estados emocionais diferentes provocam reações orgânicas muito semelhantes. Delineava, portanto, uma abordagem enfatizando a questão do significado, afirmando que as transformações orgânicas desvinculadas do contexto não são suficientes para produzirem a emoção.

Para Vygotsky (1998), faltava uma perspectiva de desenvolvimento para a explicação das emoções. Procurava esboçar a transição das primeiras emoções primitivas para as experiências emocionais superiores, pois, segundo ele, os adultos têm uma vida emocional mais refinada do que as crianças. Por isso, uma explicação puramente mecanicista das emoções, centrada exclusivamente nos processos corporais, ignorava as qualidades superiores das emoções humanas.

Afirmou que as emoções "isolam-se cada vez mais do reino dos instintos e se deslocam para um plano totalmente novo" (Vygotsky, 1998, p. 94). Ao assumir uma perspectiva de desenvolvimento para as emoções, destaca que não há uma redução ou desaparecimento das mesmas, mas, na verdade, sugere que existe um deslocamento para o plano do simbólico, da significação e do sentido.

Admite que a manifestação inicial da emoção parte da herança biológica, mas, junto com outras funções psicológicas, nas interações sociais, ela perde seu caráter instintivo para dar lugar a um nível mais complexo de atuação do ser humano, consciente e autodeterminado. Traz um enfoque histórico-cultural, afirmando que "a atividade humana é explicada com referência a influências sociais e culturais e pela reconstituição de seu desenvolvimento histórico na filogenia e na ontogenia" (apud Van Der Veer & Valsiner, 1996, p. 386).

Isso não implica que Vygotsky descarte os argumentos das explicações mecanicistas e biológicas, mas mostra a necessidade de submetê-las à análise histórico-social, para tratar dos processos psicológicos superiores. Van Der Veer &

Valsiner (1996) destacam que Vygotsky “tentou mostrar que a criança incorpora instrumentos culturais através da linguagem e que, portanto, os processos psicológicos afetivos e cognitivos da criança são determinados, em última instância, por seu ambiente cultural e social” (p. 386).

Nesse sentido, Vygotsky defende que uma abordagem ancorada puramente nos processos corporais, além de ignorar as qualidades superiores das emoções, única e exclusivamente humanas, também não considera as transformações qualitativas que sofrem ao longo do desenvolvimento. Além disso, as contribuições teóricas do autor permitem reconhecer e compreender o processo de internalização também das emoções e sentimentos, pois pressupõe que são as práticas sócio-culturais que determinam os conhecimentos e sentimentos apropriados pela criança.

As reflexões feitas por Vygotsky possibilitaram destacar a imensa complexidade que envolve o desenvolvimento das emoções humanas e afirmar que tal desenvolvimento está em harmonia com a própria distinção que faz entre processos psicológicos superiores e inferiores e sua concepção de desenvolvimento cognitivo. Defende que as emoções não deixam de existir, mas evoluem para o universo do simbólico, entrelaçando-se com os processos cognitivos.

Wallon (1978), por sua vez, afirma que a criança acessa o mundo simbólico por meio das manifestações afetivas que permeiam a mediação que se estabelece entre ela e os adultos que a rodeiam. Defende que a afetividade é a fonte do conhecimento.

Nesse sentido, também entende as emoções numa perspectiva genética e de desenvolvimento. Para ele, à medida que o indivíduo se desenvolve, as emoções vão encontrando forma de expressão mais complexa.

O que, no início, era comunicado através do corpo, com conquistas como aquisição da marcha, da linguagem oral, da intencionalidade, da capacidade de representação, etc. vão ganhando maior enriquecimento e complexidade nas maneiras de expressão. Surgem novas formas (palavras e idéias) além do contato corporal. As conquistas intelectuais são incorporadas à afetividade, dando-lhe um caráter eminentemente cognitivo (Dantas, 1992; Pinheiro, 1995; Galvão, 1996).

Observa-se que Wallon e Vygotsky têm muitos pontos em comum, em se tratando da afetividade. Ambos assumem o seu caráter social e têm uma abordagem de desenvolvimento para ela, demonstrando, cada um à sua maneira, que as manifestações emocionais, portanto de caráter orgânico, vão ganhando

complexidade, passando a atuar no universo do simbólico. Dessa maneira, ampliam-se as formas de manifestações, constituindo os fenômenos afetivos. Da mesma forma, defendem a íntima relação que há entre o ambiente cultural/social e os processos afetivos e cognitivos, além de afirmarem que ambos inter-relacionam-se e influenciam-se mutuamente.

Wallon (apud Almeida, 1999) destaca que " a afetividade e a inteligência constituem um par inseparável na evolução psíquica, pois ambas têm funções bem definidas e, quando integradas, permitem à criança atingir níveis de evolução cada vez mais elevados" (p. 51) .

Vygotsky (apud Oliveira, 1992) defende que o pensamento "tem sua origem na esfera da motivação, a qual inclui inclinações, necessidades, interesses, impulsos, afeto e emoção. Nesta esfera estaria a razão última do pensamento e, assim, uma compreensão completa do pensamento humano só é possível quando se compreende sua base afetiva"(p. 76).

Afirma, ainda, que o conhecimento do mundo objetivo ocorre quando desejos, interesses e motivações aliam-se à percepção, memória, pensamento, imaginação e vontade, em uma atividade cotidiana dinâmica entre parceiros (Machado, 1996).

Além destes muitos autores (Fernandez, 1991; Dantas, 1992; Snyders, 1993; Freire 1994; Codo e Gazzotti, 1999, entre outros) vêm defendendo que o afeto é indispensável na atividade de ensinar, entendendo que as relações entre ensino e aprendizagem são movidas pelo desejo e pela paixão e que, portanto, é possível identificar e prever condições afetivas favoráveis que facilitam a aprendizagem.

Algumas pesquisas (Pinheiro, 1995; Almeida, 1997; Pereira, 1998; Tassoni, 2000; Silva, 2001; Negro, 2001, entre outras) também vêm contribuindo para a discussão da relevância da dimensão afetiva na constituição do sujeito e na construção do conhecimento. Tendo como pressupostos básicos as teorias de Wallon e Vygotsky, tais pesquisas, em linhas gerais, buscam identificar a presença de aspectos afetivos na relação professor-aluno e as possíveis influências destes no processo de aprendizagem.

Mas, não se pode negar que, dentre os fenômenos psicológicos, os afetivos apresentam uma grande dificuldade de estudo, tanto no que se refere à conceituação, como também quanto à metodologia de pesquisa e de análise. Na literatura encontra-se, eventualmente, a utilização dos termos afeto, emoção e sentimento, aparentemente como sinônimos. Entretanto, na maioria das vezes, o

termo emoção encontra-se relacionado ao componente biológico do comportamento humano, referindo-se a uma agitação, uma reação de ordem física.

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

Engelmann (1978), por exemplo, faz uma profunda revisão terminológica quanto às variações semânticas, ao longo do tempo, das palavras e conceitos relacionados com as emoções, os sentimentos, os estados de ânimo, a paixão, o afeto e os estados afetivos, em diversos idiomas (francês, inglês, alemão, italiano e português). Esperava conseguir clarear e precisar as peculiaridades de significado de cada termo que, freqüentemente, são usados como sinônimos. Tinha a intenção de corrigir o caráter vago e a inadequação de seus usos, incluindo as próprias teorias psicológicas.

Concluiu que a maioria dos que investigaram ou pensaram a respeito dos fenômenos em discussão reconhecem a necessidade de estabelecer distinções entre eles, mas não há concordância a respeito de tal diferenciação. "O fato, contudo, não é tão grave. Diversos autores podem discordar quanto à maneira de denominar certos fenômenos, ao mesmo tempo em que existe um consenso quanto àquilo que está sendo tão mal denominado".

Segundo o autor, "os primeiros vocábulos a serem usados em obras teóricas referentes aos fenômenos em questão são precursores da palavra portuguesa paixão" (Engelmann, 1978, p. 23). Todos eles, inicialmente, carregavam um significado ligado a sofrimento, dor, infelicidade, desgraça, mas foram sofrendo sucessivas transformações semânticas, atribuídas principalmente à variação de idiomas. As primeiras transformações destituíram o caráter negativo do termo, agregando ao seu significado, não só os estados de medo, cólera e vergonha, como também amor e calma. Outra transformação semântica veio a ser consolidada por Descartes, que trouxe um sentido de passividade ao termo paixão (em francês, *passion*).

Assim, diante dessa evolução histórica, os termos relacionados aos fenômenos afetivos foram sofrendo transformações conceituais, observando-se uma variação dependendo do autor e do idioma a ser considerado.

Apesar das dificuldades de conceituação que vêm acompanhando, historicamente, os fenômenos afetivos, Pino (mimeo) tem destacado com clareza

que tais fenômenos referem-se às experiências subjetivas, que revelam a forma como cada sujeito “é afetado pelos acontecimentos da vida ou, melhor, pelo sentido que tais acontecimentos têm para ele”. Defende que os fenômenos afetivos, portanto, revelam como cada acontecimento da nossa vida repercute no íntimo de cada sujeito.

“Destaca que, de todos esses acontecimentos, os mais importantes são, sem dúvida, as reações e as atitudes das outras pessoas em relação ao indivíduo:” Assim sendo, parece mais adequada do entender o afetivo como uma qualidade das relações humanas e das experiências que elas evocam (...). São as relações sociais, com efeito, as que marcam a vida humana, conferindo ao conjunto da realidade que forma seu contexto (coisas, lugares, situações, etc.) um sentido afetivo”.

Embora os fenômenos afetivos sejam de natureza subjetiva, isso não os torna independentes da ação do meio sociocultural, pois é possível afirmar que estão diretamente relacionados com a qualidade das interações entre os sujeitos, enquanto experiências vivenciadas. Dessa maneira, pode-se supor que tais experiências vão marcar e conferir aos objetos culturais um sentido afetivo.

Segundo Wallon, a emoção é o primeiro e mais forte vínculo entre os indivíduos. É fundamental observar o gesto, a mímica, o olhar, a expressão facial, pois são constitutivos da atividade emocional.

Wallon dedicou grande parte de seu trabalho ao estudo da afetividade, adotando, além disso, uma abordagem fundamentalmente social do desenvolvimento humano. Busca, em sua psicogênese, articular o biológico e o social. Atribui às emoções um papel de primeira grandeza na formação da vida psíquica, funcionando como uma amálgama entre o social e o orgânico.

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

Wallon também estabelece uma estreita ligação entre as emoções e a atividade motora. Para ele, “a emoção corresponde a um estágio da evolução

psíquica situado entre o automatismo e a ação objetiva, entre a atividade motriz, reflexa, de natureza fisiológica e o conhecimento”.

Logo ao nascer, a criança manifesta um tipo de movimento totalmente ineficaz do ponto de vista da transformação do ambiente físico, que Wallon chamou de "impulsivo". Esses movimentos tornam-se expressivos, organizados e intencionais através da comunicação que se estabelece entre o bebê e o ambiente humano, por meio de respostas marcadas pela emoção.

É, portanto, a partir das interpretações dos adultos que os gestos da criança ganham significado.

Wallon estabelece uma distinção entre emoção e afetividade. Segundo o autor (1968), as emoções são manifestações de estados subjetivos, mas com componentes orgânicos. Contrações musculares ou viscerais, por exemplo, são sentidas e comunicadas através do choro, significando fome ou algum desconforto na posição em que se encontra o bebê.

Ao defender o caráter biológico das emoções, destaca que estas se originam na função tônica. Toda alteração emocional provoca flutuações de tônus muscular, tanto de vísceras como da musculatura superficial e, dependendo da natureza da emoção, provoca um tipo de alteração muscular. Wallon “identifica emoções de natureza hipotônica, isto é, redutoras do tônus, tais como o susto e a depressão. (...) Outras emoções são hipertônicas, geradoras de tônus, tais como a cólera e a ansiedade, capazes de tornar pétrea a musculatura periférica” (Dantas, 1992, p. 87).

A afetividade, por sua vez, tem uma concepção mais ampla, envolvendo uma gama maior de manifestações, englobando sentimentos (origem psicológica) e emoções (origem biológica).

A afetividade corresponde a um período mais tardio na evolução da criança, quando surgem os elementos simbólicos. Segundo Wallon, é com o aparecimento destes que ocorre a transformação das emoções em sentimentos. A possibilidade de representação, que conseqüentemente implica na transferência para o plano mental, confere aos sentimentos certa durabilidade e moderação.

Como se pode observar, Wallon (1968) defende que, no decorrer de todo o desenvolvimento do indivíduo, a afetividade tem um papel fundamental. Tem a função de comunicação nos primeiros meses de vida, manifestando-se, basicamente, através de impulsos emocionais, estabelecendo os primeiros contatos da criança com o mundo.

Através desta interação com o meio humano, a criança passa de um estado de total sincretismo para um progressivo processo de diferenciação, onde a afetividade está presente, permeando a relação entre a criança e o outro, constituindo elemento essencial na construção da identidade. Da mesma forma, é ainda através da afetividade que o indivíduo acessa o mundo simbólico, originando a atividade cognitiva e possibilitando o seu avanço.

São os desejos, as intenções e os motivos que vão mobilizar a criança na seleção de atividades e objetos. Para Wallon (1978), o conhecimento do mundo objetivo é feito de modo sensível e reflexivo, envolvendo o sentir, o pensar, o sonhar e o imaginar. Dantas afirma que é a atividade emocional que:

"Realiza a transição entre o estado orgânico do ser e a sua etapa cognitiva racional, que só pode ser atingida através da mediação cultural, isto é, social. A consciência afetiva é a forma pela qual o psiquismo emerge da vida orgânica: corresponde à sua primeira manifestação. Pelo vínculo imediato que se instaura com o ambiente social, ela garante o acesso ao universo simbólico da cultura, elaborado e acumulado pelos homens ao longo de sua história. Dessa forma é ela que permitirá a tomada de posse dos instrumentos com os quais trabalha a atividade cognitiva. Neste sentido, ela lhe dá origem" (DANTAS, 1992, p. 85-86).

Wallon divide o desenvolvimento infantil em estágios. Observa-se que, em sua psicogênese, em cada um desses estágios a criança estabelece um tipo de interação, tanto com o meio humano como com o físico. Em cada fase do desenvolvimento, os aspectos afetivos e cognitivos estão em constante entrelaçamento. Wallon destaca os conceitos de alternância e preponderância funcionais, referindo-se à predominância alternada da afetividade e da cognição nas diferentes fases do desenvolvimento.

"Apesar de alternarem a dominância, afetividade e cognição não se mantêm como funções exteriores uma à outra. Cada uma, ao reaparecer como atividade predominante num dado estágio, incorpora as conquistas realizadas pela outra, no estágio anterior, construindo-se reciprocamente, num permanente processo de integração e diferenciação" (GALVÃO, 1996, p. 45).

No estreito entrelaçamento entre afetividade e cognição, as conquistas do plano afetivo são utilizadas no plano cognitivo, e vice-versa.

Outro autor que enfatizou, em seus estudos, a íntima relação entre afeto e cognição é Vygotsky. Denuncia que a separação desses dois aspectos "enquanto objetos de estudos, é uma das principais deficiências da psicologia tradicional, uma vez que esta apresenta o processo de pensamento como um fluxo autônomo de pensamentos que pensam a si próprios, dissociados da plenitude da vida, das necessidades e dos interesses pessoais, das inclinações e dos impulsos daquele que pensa" (1993, p. 6).

No início da década de 30, voltou sua atenção para o estudo das emoções, na tentativa de combater a visão dualista da época. Aprofundou-se nos experimentos de vários pesquisadores, buscando traçar um percurso histórico a respeito do tema, identificando aspectos contraditórios e as transformações evolutivas que sofreu. Apontando as contribuições de cada um desses estudiosos, foi esboçando uma nova forma de entender as emoções humanas.

Desde 1946, o Fundo das Nações Unidas para a Infância é um órgão das Nações Unidas que tem como objetivo promover a defesa dos direitos das crianças, ajudar a dar resposta às suas necessidades e contribuir para o seu desenvolvimento.

Presente no Brasil desde 1950, o Unicef lidera e apoia algumas das mais importantes transformações na área da infância e da adolescência no País, como as grandes campanhas de imunização e aleitamento, a aprovação do artigo 227 da constituição Federal e o Estatuto da Criança e do Adolescente, o movimento pelo acesso universal à educação, os programas de combate ao trabalho infantil.

Em uma entrevista muito especial com a consultora na área de Sobrevivência e Desenvolvimento Infantil do UNICEF, Carolina Velho fala sobre a importância do brincar. Segundo Carolina a brincadeira é, sem dúvida, a grande ferramenta! Pais que brincam com filhos criam vínculos afetivos e laços de amor, além de desenvolver na criança todos os estímulos que estão envolvidos no brincar como a cooperação, amizade, linguagem, criação.

A brincadeira é um grande guia para o desenvolvimento da criança. A brincadeira contribui com o aprendizado. O jogo simbólico ou faz-de-conta, por exemplo, é a ferramenta para a criação da fantasia, para a autonomia, a criatividade, a exploração de significados e sentidos. Atua sobre a capacidade da criança de imaginar e de representar. A imaginação contém regras de comportamento.

Ainda que o faz-de-conta não seja uma brincadeira com regras, ele traz em si uma dinâmica onde a criança submete-se às regras do que imaginou. Se ela brinca de ser mãe, por exemplo, submete-se às regras do comportamento materno.

É no brincar que a criança passa a compreender as características dos objetos, seu funcionamento, os elementos da natureza e os acontecimentos sociais, perceber as diferentes perspectivas de uma situação. Isso tudo é aprendizagem, que vai contribuindo para o desenvolvimento cognitivo, social, afetivo, motor.

Os seis primeiros anos são essenciais para o desenvolvimento da criança. As primeiras experiências são incorporadas e ficam fisicamente e emocionalmente registradas na criança.

Segundo Carolina no UNICEF, metodologias lúdicas são adotadas principalmente em situações de emergência. Além disso, o UNICEF atua em parceria com os governos em diversas frentes. No Brasil, por exemplo, o UNICEF atua com o Ministério da Educação produziu o material Brinquedos e Brincadeiras de creches. O papel dos pais é essencial. Eles devem, não apenas incentivar e ensinar novas brincadeiras, mas também brincar com a criança, dando espaço para que a brincadeira aconteça em casa.

Outro ponto importante é que os pais precisam compreender, por exemplo, que a escola da educação infantil é espaço em que a brincadeira precisa acontecer cotidianamente. O brincar está no eixo do currículo de educação infantil e a brincadeira precisa estar assegurada nas creches e pré-escolas. Assim teremos maior qualidade nas ações dentro da creche e pré-escola, ajudando a garantir o bom desenvolvimento das crianças.

Mas, para isso, nós adultos, precisamos compreender que brincar é coisa séria. Precisamos entender que temos um papel sócio-histórico afetivo. Precisamos resgatar, como e do que brincávamos, e estar dispostos também a aprender as novas brincadeiras, ou seja, o que as crianças gostam de brincar na atualidade. Fazer deste mundo um mundo mais brincante.

1.2 Antecedentes da Política Nacional: A afetividade e o desenvolvimento cognitivo

No Brasil vários estudos têm direcionado o olhar para a dimensão afetiva do comportamento humano. A partir de abordagens que dão ênfase nas interações sociais, destacando-se o papel determinante do outro no desenvolvimento e na constituição do indivíduo, tem se configurado uma tendência na consolidação de teorias que se baseiam numa visão mais integrada do ser humano.

A tradicional visão dualista do Homem enquanto corpo/mente, matéria/espírito, afeto/cognição, que tem permeado a trajetória do pensamento e do conhecimento humano há muitos séculos, tem se manifestado em estudos sobre o comportamento a partir de uma visão cindida entre racional e emocional, pressupondo-se, geralmente, que o primeiro deveria dominar o segundo, impedindo uma compreensão da totalidade do ser humano.

O advento de concepções teóricas, como a abordagem histórico-social, marcadas pela ênfase nos determinantes culturais, históricos e sociais da condição humana, tem possibilitado uma nova leitura das dimensões afetiva e cognitiva no ser humano, na direção de uma interpretação monista, em que pensamento e sentimento se fundem, não mais possibilitando análises isoladas dessas dimensões. Tais interpretações têm provocado profundas modificações na psicologia, seja enquanto área de produção científica, ou enquanto área que subsidia diversas práticas profissionais.

Na área educacional, a crença de que a aprendizagem é social, mediada por elementos culturais, produz um novo olhar para as práticas pedagógicas. A preocupação que se tinha com o "o que ensinar" (os conteúdos das disciplinas), começa a ser dividido com o "como ensinar" (a forma de, as maneiras, os modos).

Muitos autores (Fernandez, 1991; Dantas, 1992; Snyders, 1993; Freire 1994; Codo e Gazzotti, 1999, entre outros) vêm defendendo que o afeto é indispensável na atividade de ensinar, entendendo que as relações entre ensino e aprendizagem são movidas pelo desejo e pela paixão e que, portanto, é possível identificar e prever condições afetivas favoráveis que facilitam a aprendizagem.

Algumas pesquisas (Pinheiro, 1995; Almeida, 1997; Pereira, 1998; Tassoni, 2000; Silva, 2001; Negro, 2001, entre outras) também vêm contribuindo para a discussão da relevância da dimensão afetiva na constituição do sujeito e na construção do conhecimento.

Tendo como pressupostos básicos as teorias de Wallon e Vygotsky, tais pesquisas, em linhas gerais, buscam identificar a presença de aspectos afetivos na

relação professor-aluno e as possíveis influências destes no processo de aprendizagem.

Mas, não se pode negar que, dentre os fenômenos psicológicos, os afetivos apresentam uma grande dificuldade de estudo, tanto no que se refere à conceituação, como também quanto à metodologia de pesquisa e de análise. Na literatura encontra-se, eventualmente, a utilização dos termos afeto, emoção e sentimento, aparentemente como sinônimos.

Entretanto, na maioria das vezes, o termo emoção encontra-se relacionado ao componente biológico do comportamento humano, referindo-se a uma agitação, uma reação de ordem física.

Já a afetividade é utilizada com uma significação mais ampla, referindo-se às vivências dos indivíduos e às formas de expressão mais complexas e essencialmente humanas. Engelmann (1978), por exemplo, faz uma profunda revisão terminológica quanto às variações semânticas, ao longo do tempo, das palavras e conceitos relacionados com as emoções, os sentimentos, os estados de ânimo, a paixão, o afeto e os estados afetivos, em diversos idiomas (francês, inglês, alemão, italiano e português).

Esperava conseguir clarear e precisar as peculiaridades de significado de cada termo que, freqüentemente, são usados como sinônimos. Tinha a intenção de corrigir o caráter vago e a inadequação de seus usos, incluindo as próprias teorias psicológicas.

A maioria dos autores que investigaram ou pensaram a respeito dos fenômenos em discussão reconhecem a necessidade de estabelecer distinções entre eles, mas não há concordância a respeito de tal diferenciação. "O fato, contudo, não é tão grave. Diversos autores podem discordar quanto à maneira de denominar certos fenômenos, ao mesmo tempo em que existe um consenso quanto àquilo que está sendo tão mal denominado" (p. 38).

Segundo o autor, "os primeiros vocábulos a serem usados em obras teóricas referentes aos fenômenos em questão são precursores da palavra portuguesa paixão" (Engelmann, 1978, p. 23). Todos eles, inicialmente, carregavam um significado ligado a sofrimento, dor, infelicidade, desgraça, mas foram sofrendo sucessivas transformações semânticas, atribuídas principalmente à variação de idiomas.

As primeiras transformações destituíram o caráter negativo do termo, agregando ao seu significado, não só os estados de medo, cólera e vergonha, como também amor e calma. Outra transformação semântica veio a ser consolidada por Descartes, que trouxe um sentido de passividade ao termo paixão (em francês, *passion*).

Assim, diante dessa evolução histórica, os termos relacionados aos fenômenos afetivos foram sofrendo transformações conceituais, observando-se uma variação dependendo do autor e do idioma a ser considerado. Apesar das dificuldades de conceituação que vêm acompanhando, historicamente, os fenômenos afetivos, Pino (mimeo) tem destacado com clareza que tais fenômenos referem-se às experiências subjetivas, que revelam a forma como cada sujeito "é afetado pelos acontecimentos da vida ou, melhor, pelo sentido que tais acontecimentos têm para ele" (p. 128). Defende que os fenômenos afetivos, portanto, revelam como cada acontecimento da nossa vida repercute no íntimo de cada sujeito.

Destaca que, de todos esses acontecimentos, os mais importantes são, sem dúvida, as reações e as atitudes das outras pessoas em relação ao indivíduo: "Assim sendo, parece mais adequado entender o afetivo como uma qualidade das relações humanas e das experiências que elas evocam (...). São as relações sociais, com efeito, as que marcam a vida humana, conferindo ao conjunto da realidade que forma seu contexto (coisas, lugares, situações, etc.) um sentido afetivo" (idem, p. 130-131).

Embora os fenômenos afetivos sejam de natureza subjetiva, isso não os torna independentes da ação do meio sociocultural, pois é possível afirmar que estão diretamente relacionados com a qualidade das interações entre os sujeitos, enquanto experiências vivenciadas.

Dessa maneira, pode-se supor que tais experiências vão marcar e conferir aos objetos culturais um sentido afetivo. Segundo Wallon, a emoção é o primeiro e mais forte vínculo entre os indivíduos. É fundamental observar o gesto, a mímica, o olhar, a expressão facial, pois são constitutivos da atividade emocional.

Wallon dedicou grande parte de seu trabalho ao estudo da afetividade, adotando, além disso, uma abordagem fundamentalmente social do desenvolvimento humano. Busca, em sua psicogênese, articular o biológico e o

social. Atribui às emoções um papel de primeira grandeza na formação da vida psíquica, funcionando como uma amálgama entre o social e o orgânico.

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

Wallon também estabelece uma estreita ligação entre as emoções e a atividade motora. Para ele, “a emoção corresponde a um estágio da evolução psíquica situado entre o automatismo e a ação objetiva, entre a atividade motriz, reflexa, de natureza fisiológica e o conhecimento” (idem, p. 91).

Logo ao nascer, a criança manifesta um tipo de movimento totalmente ineficaz do ponto de vista da transformação do ambiente físico, que Wallon chamou de “impulsivo”. Esses movimentos tornam-se expressivos, organizados e intencionais através da comunicação que se estabelece entre o bebê e o ambiente humano, por meio de respostas marcadas pela emoção.

É, portanto, a partir das interpretações dos adultos que os gestos da criança ganham significado. Wallon estabelece uma distinção entre emoção e afetividade.

Segundo o autor (1968), as emoções são manifestações de estados subjetivos, mas com componentes orgânicos. Contrações musculares ou viscerais, por exemplo, são sentidas e comunicadas através do choro, significando fome ou algum desconforto na posição em que se encontra o bebê. Ao defender o caráter biológico das emoções, destaca que estas se originam na função tônica. Toda alteração emocional provoca flutuações de tônus muscular, tanto de vísceras como da musculatura superficial e, dependendo da natureza da emoção, provoca um tipo de alteração muscular.

Wallon “identifica emoções de natureza hipotônica, isto é, redutoras do tônus, tais como o susto e a depressão. (...) Outras emoções são hipertônicas, geradoras de tônus, tais como a cólera e a ansiedade, capazes de tornar pétrea a musculatura periférica” (Dantas, 1992, p. 87).

A afetividade, por sua vez, tem uma concepção mais ampla, envolvendo uma gama maior de manifestações, englobando sentimentos (origem psicológica) e emoções (origem biológica). A afetividade corresponde a um período mais tardio na evolução da criança, quando surgem os elementos simbólicos. Segundo Wallon, é com o aparecimento destes que ocorre a transformação das emoções em sentimentos.

A possibilidade de representação, que conseqüentemente implica na transferência para o plano mental, confere aos sentimentos certa durabilidade e moderação. Como se pode observar, Wallon (1968) defende que, no decorrer de todo o desenvolvimento do indivíduo, a afetividade tem um papel fundamental. Tem a função de comunicação nos primeiros meses de vida, manifestando-se, basicamente, através de impulsos emocionais, estabelecendo os primeiros contatos da criança com o mundo.

Através desta interação com o meio humano, a criança passa de um estado de total sincretismo para um progressivo processo de diferenciação, onde a afetividade está presente, permeando a relação entre a criança e o outro, constituindo elemento essencial na construção da identidade.

Da mesma forma, é ainda através da afetividade que o indivíduo acessa o mundo simbólico, originando a atividade cognitiva e possibilitando o seu avanço. São os desejos, as intenções e os motivos que vão mobilizar a criança na seleção de atividades e objetos. Para Wallon (1978), o conhecimento do mundo objetivo é feito de modo sensível e reflexivo, envolvendo o sentir, o pensar, o sonhar e o imaginar. Dantas afirma que, para o autor, é a atividade emocional que “realiza a transição entre o estado orgânico do ser e a sua etapa cognitiva racional, que só pode ser atingida através da mediação cultural, isto é, social”.

A consciência afetiva é a forma pela qual o psiquismo emerge da vida orgânica: corresponde à sua primeira manifestação. Pelo vínculo imediato que se instaura com o ambiente social, ela garante o acesso ao universo simbólico da cultura, elaborado e acumulado pelos homens ao longo de sua história. Dessa forma é ela que permitirá a tomada de posse dos instrumentos com os quais trabalha a atividade cognitiva.

Neste sentido, ela lhe dá origem (Dantas, 1992 p. 85-86), e Wallon divide o desenvolvimento infantil em estágios. Observa-se que, em sua psicogênese, em cada um desses estágios a criança estabelece um tipo de interação, tanto com o

meio humano como com o físico. Em cada fase do desenvolvimento, os aspectos afetivos e cognitivos estão em constante entrelaçamento.

Wallon destaca os conceitos de alternância e preponderância funcionais, referindo-se à predominância alternada da afetividade e da cognição nas diferentes fases do desenvolvimento: "Apesar de alternarem a dominância, afetividade e cognição não se mantêm como funções exteriores uma à outra. Cada uma, ao reaparecer como atividade predominante num dado estágio, incorpora as conquistas realizadas pela outra, no estágio anterior, construindo-se reciprocamente, num permanente processo de integração e diferenciação"(Galvão, 1996, p. 45).

No estreito entrelaçamento entre afetividade e cognição, as conquistas do plano afetivo são utilizadas no plano cognitivo, e vice-versa. Outro autor que enfatizou, em seus estudos, a íntima relação entre afeto e cognição é Vygotsky. Denuncia que a separação desses dois aspectos "enquanto objeto de estudos é uma das principais deficiências da psicologia tradicional, uma vez que esta apresenta o processo de pensamento como um fluxo autônomo de pensamentos que pensam por si próprios, dissociados da plenitude da vida, das necessidades e dos interesses pessoais, das inclinações e dos impulsos daquele que pensa" (1993, p. 6).

No início da década de 30, voltou sua atenção para o estudo das emoções, na tentativa de combater a visão dualista da época. Aprofundou-se nos experimentos de vários pesquisadores, buscando traçar um percurso histórico a respeito do tema, identificando aspectos contraditórios e as transformações evolutivas que sofreu. Apontando as contribuições de cada um desses estudiosos, foi esboçando uma nova forma de entender as emoções humanas.

No final do século XIX e início do XX, as ideias de Darwin eram amplamente difundidas e os estudos referentes às emoções recebiam uma forte marca naturalista, tornando-se "a ovelha negra entre os demais [temas] que integravam a psicologia da época" (Vygotsky, 1998, p. 79). Estabelecia-se "uma conexão geral entre as emoções do homem e as reações afetivas e instintivas correspondentes que se observam no reino animal" (idem, p. 80).

Nessa época, a psicologia encontrava-se sob grande influência das tradições religiosas e acolheu com simpatia as ideias darwinistas, apoiando que "as paixões terrenas do homem, suas inclinações egoístas, suas emoções, relacionadas com as

preocupações concernentes ao seu próprio corpo são, na verdade, de origem animal" (idem).

Partindo de pressupostos que aproximavam o estudo das emoções às reações animais, sua compreensão funcionava de maneira retrospectiva, ou seja, as explicações para os movimentos expressivos humanos eram analisados como vestígios rudimentares de reações animais. Nesse sentido, "a curva da evolução das emoções tendia para baixo" (idem, p. 81). Quanto mais o homem avançava em desenvolvimento, mais se extinguíam as expressões emocionais, impossibilitando o estudo das emoções especificamente humanas.

A maioria das teorias das emoções da época, concentrando-se nas manifestações orgânicas, não considerava o aspecto psicológico dos processos emocionais. Da mesma forma, não conseguiam explicar o desenvolvimento progressivo das mesmas, uma vez que muitos estudos estabeleciam uma ligação entre elas e os instintos animais.

Embora tenha partido de uma base biológica, Vygotsky defendeu que estados emocionais diferentes provocam reações orgânicas muito semelhantes. Delineava, portanto, uma abordagem enfatizando a questão do significado, afirmando que as transformações orgânicas desvinculadas do contexto não são suficientes para produzirem a emoção.

Para Vygotsky (1998), faltava uma perspectiva de desenvolvimento para a explicação das emoções. Procurava esboçar a transição das primeiras emoções primitivas para as experiências emocionais superiores, pois, segundo ele, os adultos têm uma vida emocional mais refinada do que as crianças. Por isso, uma explicação puramente mecanicista das emoções, centrada exclusivamente nos processos corporais, ignorava as qualidades superiores das emoções humanas. Afirmou que as emoções "isolam-se cada vez mais do reino dos instintos e se deslocam para um plano totalmente novo" (Vygotsky, 1998, p. 94).

Ao assumir uma perspectiva de desenvolvimento para as emoções, destaca que não há uma redução ou desaparecimento das mesmas, mas, na verdade, sugere que existe um deslocamento para o plano do simbólico, da significação e do sentido. Admite que a manifestação inicial da emoção parte da herança biológica, mas, junto com outras funções psicológicas, nas interações sociais, ela perde seu caráter instintivo para dar lugar a um nível mais complexo de atuação do ser humano, consciente e autodeterminado. Traz um enfoque histórico-cultural,

afirmando que "a atividade humana é explicada com referência a influências sociais e culturais e pela reconstituição de seu desenvolvimento histórico na filogenia e na ontogenia" (apud Van Der Veer&Valsiner, 1996, p. 386).

Isso não implica que Vygotsky descarte os argumentos das explicações mecanicistas e biológicas, mas mostra a necessidade de submetê-las à análise histórico-social, para tratar dos processos psicológicos superiores. Van Der Veer&Valsiner (1996) destacam que Vygotsky "tentou mostrar que a criança incorpora instrumentos culturais através da linguagem e que, portanto, os processos psicológicos afetivos e cognitivos da criança são determinados, em última instância, por seu ambiente cultural e social" (p. 386).

Nesse sentido, Vygotsky defende que uma abordagem ancorada puramente nos processos corporais, além de ignorar as qualidades superiores das emoções, única e exclusivamente humanas, também não considera as transformações qualitativas que sofrem ao longo do desenvolvimento. Além disso, as contribuições teóricas do autor permitem reconhecer e compreender o processo de internalização também das emoções e sentimentos, pois pressupõe que são as práticas socioculturais que determinam os conhecimentos e sentimentos apropriados pela criança.

As reflexões feitas por Vygotsky possibilitaram destacar a imensa complexidade que envolve o desenvolvimento das emoções humanas e afirmar que tal desenvolvimento está em harmonia com a própria distinção que faz entre processos psicológicos superiores e inferiores e sua concepção de desenvolvimento cognitivo. Defende que as emoções não deixam de existir, mas evoluem para o universo do simbólico, entrelaçando-se com os processos cognitivos.

Wallon (1978), por sua vez, afirma que a criança acessa o mundo simbólico por meio das manifestações afetivas que permeiam a mediação que se estabelece entre ela e os adultos que a rodeiam. Defende que a afetividade é a fonte do conhecimento.

Nesse sentido, também entende as emoções numa perspectiva genética e de desenvolvimento. Para ele, à medida que o indivíduo se desenvolve, as emoções vão encontrando formas de expressão mais complexas. O que, no início, era comunicado através do corpo, com conquistas como aquisição da marcha, da linguagem oral, da intencionalidade, da capacidade de representação, etc, vai ganhando maior enriquecimento e complexidade nas maneiras de expressão.

Surgem novas formas (palavras e ideias) além do contato corporal. As conquistas intelectuais são incorporadas à afetividade, dando-lhe um caráter eminentemente cognitivo (Dantas, 1992; Pinheiro, 1995; Galvão, 1996).

Observa-se que Wallon e Vygotsky têm muitos pontos em comum, em se tratando da afetividade. Ambos assumem o seu caráter social e têm uma abordagem de desenvolvimento para ela, demonstrando, cada um à sua maneira, que as manifestações emocionais, portanto de caráter orgânico, vão ganhando complexidade, passando a atuar no universo do simbólico.

Dessa maneira, ampliam-se as formas de manifestações, constituindo os fenômenos afetivos. Da mesma forma, defendem a íntima relação que há entre o ambiente cultural/social e os processos afetivos e cognitivos, além de afirmarem que ambos inter-relacionam-se e influenciam-se mutuamente.

Wallon (apud Almeida, 1999) destaca que "a afetividade e a inteligência constituem um par inseparável na evolução psíquica, pois ambas têm funções bem definidas e, quando integradas, permitem à criança atingir níveis de evolução cada vez mais elevados" (p. 51). Vygotsky (apud Oliveira, 1992) defende que o pensamento "tem sua origem na esfera da motivação, a qual inclui inclinações, necessidades, interesses, impulsos, afeto e emoção".

Nesta esfera estaria a razão última do pensamento e, assim, uma compreensão completa do pensamento humano só é possível quando se compreende sua base afeto-evolutivo" (p. 76). Afirma, ainda, que o conhecimento do mundo objetivo ocorre quando desejos, interesses e motivações aliam-se à percepção, memória, pensamento, imaginação e vontade, em uma atividade cotidiana dinâmica entre parceiros (Machado, 1996).

1.2.1 A legislação da Educação Especial no Brasil

A legislação brasileira de Educação está pautada no conselho Nacional de Educação, Nas Leis de Diretrizes e Bases e no Plano Nacional de Educação. O CNE tem por missão a busca democrática de alternativas e mecanismos institucionais que possibilitem, no âmbito de sua esfera de competência, assegurar a participação

da sociedade no desenvolvimento, aprimoramento e consolidação da educação nacional de qualidade.

As atribuições do Conselho são normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro de Estado da Educação, no desempenho das funções e atribuições do poder público federal em matéria de educação, cabendo-lhe formular e avaliar a política nacional de educação, zelar pela qualidade do ensino, velar pelo cumprimento da legislação educacional e assegurar a participação da sociedade no aprimoramento da educação brasileira.

Compete ao Conselho e às Câmaras exercerem as atribuições conferidas pela Lei 9.131/95, emitindo pareceres e decidindo privativa e autonomamente sobre os assuntos que lhe são pertinentes, cabendo, no caso de decisões das Câmaras, recurso ao Conselho Pleno.

Tem como compromissos:

1 - Consolidar a identidade do Conselho Nacional de Educação como Órgão de Estado, identidade esta afirmada e construída na prática cotidiana, nas ações, intervenções e interações com os demais sistemas de ensino.

2 - Participar do esforço nacional comprometido com a qualidade social da educação brasileira, cujo foco incide na escola da diversidade, na e para a diversidade, tendo o PNE e o PDE como instrumentos de conquista dessa prioridade.

3 - Articular e Integrar num diálogo permanente, as Câmaras de educação básica e de educação superior, correspondendo às exigências de um Sistema Nacional de Educação que, ultrapasse barreiras burocráticas, mediante prática orgânica e unitária. As câmaras devem intensificar o dialogo entre si. Não há subordinação entre elas, pois representam níveis de ensino de um único sistema nacional de educação. Estrategicamente, a articulação e integração CES e CEB possibilita aperfeiçoar as leituras das diferentes etapas do processo de escolarização, aproximando as câmaras, constituindo um todo orgânico, que se exerce no Conselho Pleno e, conseqüentemente, um verdadeiro Conselho Nacional de Educação.

4 - Consolidar a estrutura e diversificar o funcionamento do CNE. Não queremos que ele responda apenas às demandas, mas que se constitua em espaço de fortalecimento de suas relações com os demais sistemas de ensino e com os segmentos sociais, espaço de estudos para as comissões bicamerais, audiências

públicas, fóruns de debates, sempre cuidando da dotação de infraestrutura material necessária e do quadro de pessoal próprio.

5 - Instaurar um diálogo efetivo, articulado e solidário, com todos os sistemas de ensino (em nível federal, estadual e municipal), em compromisso com a Política Nacional de Educação, em regime de colaboração e de cooperação. Talvez este se constitua no desafio maior para o CNE.

1.3 Estudos Nacionais e Internacionais

Aportando nos estudos feitos por Vygotsky e Wallon, por seus seguidores e outros autores, podemos afirmar que a afetividade é vital em todos os seres humanos, de todas as idades, mas, especialmente, no desenvolvimento infantil.

A afetividade está sempre presente nas experiências empíricas vividas pelos seres humanos, no relacionamento com o “outro social”, por toda a sua vida, desde seu nascimento. Quando entra na escola, torna-se ainda mais evidente seu papel na relação professora aluno.

As reações emocionais exercem uma influência essencial e absoluta em todas as formas de nosso comportamento e em todos os momentos do processo educativo. Se quisermos que os alunos recordem melhor ou exercitem mais seu pensamento, devemos fazer com que essas atividades sejam emocionalmente estimuladas.

A experiência e a pesquisa têm demonstrado que um fato impregnado de emoção é recordado de forma mais sólida, firme e prolongada que um feito indiferente. (VYGOTSKY, 2003, p.121) Temos então, que Vygotsky e Wallon consideram, fundamentalmente, o aspecto sócio-histórico-cultural na formação do homem. Refutam posturas pré-deterministas inatistas. Para eles, o homem não é um ser pré-concebido, pronto e acabado, mas um ser que se constitui como sujeito na relação com o outro, na e com a cultura, num processo histórico e em suas experiências individuais neste contexto (VAN DER VEER & VALSINER, 1996).

Assim, são considerados interacionistas. Entendem que somente a estrutura fisiológica do ser humano, que é inata, não garante que o indivíduo, sem a interação com o ambiente social, vá se transformar em humano. Assim, as características do

funcionamento psicológico serão construídas ao longo da vida do indivíduo através de um processo de interação com o seu meio social, que possibilita a apropriação da cultura elaborada pelas gerações precedentes. Cada indivíduo aprende a ser um homem.

O que a natureza lhe dá quando nasce não basta para viver em sociedade. É-lhe preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana. (LEONTIEV, 1978, p.267).

E este é um dos papéis da escola e da atuação do profissional da Educação, propiciar, no contexto escolar, atividades de interações entre os diferentes sujeitos com finalidade de promoção social e educativa. Isto porque, as características individuais e essencialmente humanas, como forma de pensar, agir, sentir, entre outras, estão relacionadas e dependem, sistematicamente, da interação do ser humano com o meio físico e social ao qual pertence.

Para ilustrar esta idéia, cabe lembrar o caso verídico, citado por Rego (1995), das duas “meninas-lobas”, que foram encontradas na Índia vivendo no meio de uma manada de lobos. Elas apresentavam comportamentos característicos de animais, como andar com o apoio das mãos, alimentarem-se de carne crua e até mesmo estragada, ausência da linguagem verbal, não conseguir permanecer com o corpo ereto, não conseguir pensar com lógica, não saber usar copo, garfo, etc.

Também se podem confirmar o papel das interações sociais e os efeitos da privação do contexto social sobre o ser humano, analisando as reflexões de Galvão e Dantas (2000) sobre os relatórios de Jean Itard. Ele foi o médico que estudou um menino que foi encontrado, depois de vários anos, vivendo isolado numa floresta e que foi chamado de Victor de Aveyron: Assim, se o caso de Victor ilustra, com certeza, a extensão e a profundidade dos danos resultantes do isolamento durante as fases iniciais do desenvolvimento, não permite, porém, afirmar que tais perdas são irreversíveis, uma vez que muitas das possibilidades pedagógicas que ocorrem facilmente a uma consciência contemporânea não foram tentadas. (GALVÃO, 2000, p. 102).

Corroborando com este pensamento, Oliveira (1995) afirma que o indivíduo nasce portador de funções psicológicas elementares que lhes possibilitam construir funções psicológicas superiores. Este processo acontece nos espaços interativos. Góes (1995) advoga também a favor desta tese, ao explicar que, para Vygotsky a constituição do conhecimento dá-se através da mediação, da relação sujeito/sujeito-

objeto. Para ele, as características especificamente humanas não estão presentes no indivíduo desde seu nascimento, tampouco apareceram somente devido às influências do meio exterior, elas são produtos da interação dialética do homem e seu meio sociocultural (VYGOTSKY, 1998) Complementa que o homem ao transformar o meio ambiente para atender às suas necessidades primárias, acaba conseqüentemente, transformando a si mesmo.

Assim, na perspectiva da psicologia histórico-cultural a aprendizagem envolve sempre a construção do eu e do outro, entrelaçada à construção do conhecimento. Ou seja, a criança, inserida num grupo, constitui seu conhecimento com ajuda do adulto e de seus pares.

Desta forma, as experiências vivenciadas com outras pessoas é que vão determinar a qualidade do objeto internalizado. Estas experiências acumuladas, constituindo a história de vida de cada um, é que possibilitarão a ressignificação individual do conhecimento internalizado, ou seja, a construção do próprio “eu”.

Em consonância com o pensamento de Vygotsky, o sócio-histórico para Wallon é como um processo em que todo o mundo cultural apresenta-se ao sujeito como “o outro”. O outro social pode apresentar-se por meio de objetos, da organização do ambiente, do mundo cultural que rodeia o indivíduo. O “outro” com quem ele se relaciona é referência externa que permite ao homem constituir-se como ser humano. Este processo de internalização do material cultural define os limites e possibilidades da construção pessoal, permitindo assim, a constituição do ser autenticamente humano: na ausência do outro, o homem não se constrói (GALVÃO, 1995).

Para eles, ao longo do desenvolvimento do indivíduo, as relações mediadas passam a predominar sobre as relações diretas, o processo simples estímulo-resposta é substituído por um ato complexo, mediado. Portanto, a construção do conhecimento acontece como uma interação mediada por várias relações e, por isso, o conhecimento não deve ser visto como uma ação do sujeito sobre a realidade, mas sim pela mediação feita por outros sujeitos.

O desenvolvimento cognitivo é produzido pelo processo de internalização da significação da interação social promovida por meio dos materiais fornecidos pela cultura, sendo que o processo vai se construindo de fora para dentro.

1.4 Investigações: Teses de Mestrado e de Doutorado com enfoques na Educação Especial

Muito se discutem, atualmente, num âmbito de investigações e trabalhos de conclusão do curso, nos níveis de Mestrado e de Doutorado, a temática afetividade e aprendizagem principalmente pelas preocupações internacionais de melhoria da educação e desenvolvimento cognitivo.

As publicações constituem em reflexões e apontamentos nessa temática através de estudos de caso, análise de relatos de experiências e práticas pedagógicas, e projetos em algumas unidades escolares, e, tem contribuído para elaboração de políticas voltadas á realidades imersas nessa temática; também têm sugerido outros enfoques e temas de pesquisas para prosseguimento de estudo, principalmente quando se trata de estudos de caso.

1.5 Formulação do Problema

Tem-se como preocupação pesquisar a influência da afetividade para o processo de aprendizagem no final das séries iniciais do ensino fundamental. Para isso, tenta-se demonstrar o quanto ela está presente em todo o ambiente escolar das crianças, e o quanto isso afeta em sua escolarização. Escolheu-se esse tema por haver inquietação na autora do trabalho, desde o início da atuação no CAEE, em como trabalhar essa interação no dia-adia da sala de aula, buscando uma maneira de contribuir para que a escola seja um ambiente de relações mais agradáveis entre professores e alunos, no qual um possa respeitar melhor o outro.

A escola deve proporcionar um espaço de reflexão sobre a vida do aluno como um todo, contribuindo para o desenvolvimento de uma consciência crítica e transformadora. Esse processo não deveria dissociar-se da afetividade, a qual é retratada pelos conteúdos atitudinais, em que os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p. 22-23) defendem alguns princípios que deveriam orientar a educação escolar, como a dignidade da pessoa humana, o que implica respeito aos direitos humanos, a igualdade de direitos, a participação como principio democrático e a com-responsabilidade pela vida social. Desse modo

Eleger a cidadania como eixo vertebrador da educação escolar implica colocar-se explicitamente contra valores e práticas sociais que desrespeitem aqueles princípios, comprometendo-se com as

perspectivas e decisões que as favoreçam. Isso se refere a valores, mas também a conhecimentos que permitem desenvolver as capacidades necessárias para a participação social efetiva. (1997, p.25).

Isso mostra que os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p. 107-108) retratam a importância de o ensino fundamental trabalhar para assegurar a formação do indivíduo, contemplando os temas morais, o respeito mútuo, a justiça, o diálogo e a solidariedade, fazendo com que o aluno seja capaz de respeitar as diferentes formas de expressão e participação, expondo seus pensamentos e opiniões de forma a ser entendido. Os Parâmetros Curriculares Nacionais também indicam como objetivos gerais do ensino fundamental.

A necessidade dos alunos serem capazes de compreender a cidadania como uma participação social e política, adotando atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito. Posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva, tendo o diálogo como mediador. Necessidade de conhecer e valorizar a pluralidade sociocultural, posicionando-se contra qualquer discriminação. Desenvolver o sentimento de confiança sobre as capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social para o exercício da cidadania. E questionar a realidade através da formulação e resolução de problemas (1997, p. 107-108). Dessa forma os resultados deste estudo poderão dar mais um suporte para todos os profissionais que lidam com a aprendizagem da criança mostrando como a afetividade pode influenciar positivamente no processo de aprendizagem.

1.6 Perguntas da Investigação

A Afetividade e o olhar diferenciado de docentes familiares e em relação às crianças que possuem dificuldades em aprendizagem e durante o desenvolvimento lécto-escritor realmente contribuem para um bom desenvolvimento no processo educativo e cognitivo das crianças em fase de escolarização?

As questões apresentadas direcionam a pesquisa, e delimita os questionamentos, coleta de informações, no sentido de investigar o perfil dos sujeitos ensinantes à aprendentes que frequentam o CAEE em Serra do Ramalho. Embasando nas leis que regem a educação nacional, as teorias que norteiam a abordagem para um ensino de qualidade e de quebra de paradgmas, e, os autores

que abordam essa temática, tramar-se-á um leque de investigações, os quais convergirão para a compactação dos resultados dessa pesquisa.

1.7 Objetivos da Investigação

Analisar as relações afetivas /cognitivas pré-estabelecidas nas salas de aula do ensino regular em relação ao perfil metodológico e prático dos docentes que ofertam educação aos alunos que frequentam o centro de Atendimento Educacional Especializado CAEE, o perfil dos discentes, suas expectativas e itinerários durante o processo de escolarização e atendimento no CAEE e seu desenvolvimento após intervenção psicopedagógica.

1.7.1 Objetivo Geral

Analisar como a afetividade desenvolvida pelo docente em sala de aula pode auxiliar no desenvolvimento cognitivo e lécto-escritor de crianças que freqüentam o CAEE em Serra do Ramalho, Bahia, Brasil.

1.7.2 Objetivos Específicos

- 1- Caracterizar as dificuldades encontradas durante o desenvolvimento cognitivo e lécto-escritor;
- 2- Apresentar o significado e a importância da afetividade no processo educativo;
- 3- Sensibilizar pais e professores a entenderem sobre a importância da afetividade para o desenvolvimento cognitivo das crianças dentro de um processo sociopedagógico.

1.7.3 Justificativa da Pesquisa

O interesse pelo tema surgiu da constatação de que muitos alunos que freqüentam o CAEE em Serra do Ramalho, Bahia, Brasil fracassaram na escola principalmente no ciclo de alfabetização, não conseguiam identificar letras e sons e,

escreviam conforme pronunciavam e ouviam, não conseguiam compreender ou problematizar o conteúdo, nem atividades propostas e muita dificuldade para se comunicar, interagir com o mediador e se socializar.

Por causa desses fatores, acredita-se que ocorreram por causa da dificuldade de aprendizagem dos alunos e também relacionados ao processo de concepção e desenvolvimento da escolarização.

Atualmente essa discussão sobre a origem biológica dos fenômenos psíquicos se materializa no organicismo presente no dia a dia da escola que busca, por meio das explicações reducionistas, situar no corpo físico das crianças as alterações e/ou déficits que justifiquem sua não aprendizagem.

Em pesquisa sobre a medicalização dos processos de ensino e de aprendizagem, Collares & Moysés (1996) ouviram opiniões de profissionais da educação e da saúde sobre as causas do fracasso escolar e constataram que, no conjunto analisado, todos referem problemas biológicos centrados na criança como causas do não aprender na escola, reforçando, principalmente, problemas neurológicos.

Na realidade educacional, esses dados traduzem o que atualmente se tem denominado de Transtorno de Déficit de Atenção com ou sem Hiperatividade (TDAH), dislexia e outros. Para explicitar a complexidade desse fenômeno, Eidt e Tuleski (2007) discutem o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e o aumento progressivo da medicalização de crianças em idade escolar diagnosticada como agressivas, desatentas, hiperativas e impulsivas.

O número expressivo de crianças que fazem uso de medicamentos tem crescido na mesma proporção dos estudos e pesquisas sobre esses distúrbios, mas esses estudos pouco contribuem para a definição do quadro clínico, para o diagnóstico e intervenção, pois ainda apoiam suas análises, exclusivamente, nas características individuais das crianças, considerando-as atípicas.

As mesmas autoras (2007, 2010) destacam a necessidade de reinterpretar os mecanismos ideológicos que são utilizados no contexto da sociedade pós-moderna para justificar diferenças individuais a partir de análises biologicistas, fundadas sobre a aparente oposição entre corpo e mente. Esse olhar dicotomizado, que elege o corpo como a instância produtora do problema na escola, é o mesmo que delega às emoções o papel de “interferências negativas” que, presentes, podem dar origem aos problemas de aprendizagem, numa visão reducionista dos elementos que

perpassam a relação sujeito-objeto e, principalmente, do lugar ocupado pelos processos afetivos na constituição do conhecimento.

A crítica de Vigotski (2004) à maneira como a ciência psicológica vem explicando a unidade entre funções afetivas e cognitivas denota o caráter subjetivista, idealista e a - histórico desses processos, reforçando o assento naturalista presente na Psicologia desde o seu nascimento. Dessa forma, esse autor admite que o caminho para se encontrar uma verdadeira explicação teórica e metodológica da unidade afetivo-cognitiva na estrutura psicológica do sujeito não pode dispensar a análise da atividade humana – categoria constitutiva do psiquismo humano – na relação que esta mantém com a consciência.

Ultimamente, vários estudos têm direcionado o olhar para a dimensão afetiva do comportamento humano. A partir de abordagens que dão ênfase nas interações sociais, destacando-se o papel determinante do outro no desenvolvimento e na constituição do indivíduo, tem se configurado uma tendência na consolidação de teorias que se baseiam numa visão mais integrada do ser humano.

A tradicional visão dualista do Homem enquanto corpo/mente, matéria/espírito, afeto/cognição, que tem permeado a trajetória do pensamento e do conhecimento humano há muitos séculos, tem se manifestado em estudos sobre o comportamento a partir de uma visão cindida entre racional e emocional, pressupondo-se, geralmente, que o primeiro deveria dominar o segundo, impedindo uma compreensão da totalidade do ser humano.

O advento de concepções teóricas, como a abordagem histórico-social, marcadas pela ênfase nos determinantes culturais, históricos e sociais da condição humana, tem possibilitado uma nova leitura das dimensões afetiva e cognitiva no ser humano, na direção de uma interpretação monista, em que pensamento e sentimento se fundem, não mais possibilitando análises isoladas dessas dimensões. Tais interpretações têm provocado profundas modificações na Psicologia, seja enquanto área de produção científica, ou enquanto área que subsidia diversas práticas profissionais.

Na área educacional, a crença de que a aprendizagem é social, mediada por elementos culturais, produz um novo olhar para as práticas pedagógicas. A preocupação que se tinha com o "o que ensinar" (os conteúdos das disciplinas), começa a ser dividido com o "como ensinar" (a forma de, as maneiras, os modos).

Sendo assim, falar dos afetos, da vontade, de interesses ou motivação, significa dizer que eles acontecem em relação ao grupo a que o sujeito pertence e requer explicitar de que lugar o sujeito fala, qual é seu espaço social, seu acesso e domínio dos conhecimentos historicamente acumulados.

Dizer que o pensamento e os sentimentos são processos psicológicos desenvolvidos pelo sujeito na sua relação com o mundo e que, por isso mesmo, as funções psicológicas superiores são exigidas por uma dada forma de relação desse sujeito com os objetos do conhecimento, conclama os profissionais da Psicologia e da Educação - que permanecem simplificando problemas e demandas muito complexas que nos chegam a partir do contexto educacional, entre elas a questão dos “problemas emocionais” tão proclamados no campo da (não) aprendizagem escolar - a pensar sobre como se apresentam e se estruturam as atividades pedagógicas, como a escola pensa e executa a organização da atividade da criança em suas diferentes etapas de escolarização, ou seja, como aqueles que atuam no interior da escola e em âmbito familiar julgam sua participação na constituição dos processos afetivos e cognitivos.

Dado a relevância dessa temática, essa investigação se fará tanto de reflexão sobre os modelos e as propostas educacionais, diretrizes nacionais, pensamentos de autores que discutem a temática, disponibilizados em artigos, revistas científicas e obras literárias, bem como realizar pesquisa de campo aos sujeitos, familiares e docentes que de forma direta ou indireta freqüentam/ utilizam os serviços do CAEE em Serra do Ramalho, Bahia.

CAPITULO II – MARCO TEÓRICO

Diz que é no decorrer do desenvolvimento que os vínculos afetivos vão se ampliando na figura do professor e na importante relação de ensino e aprendizagem na época escolar. Diz também que para haver aprendizagem é necessário que haja no mínimo dois personagens, o ensinante e o aprendente. Nessa relação é necessário confiança, pois não aprendemos de qualquer um, mas aprendemos daquele a quem outorgamos o direito de ensinar. (FERNANDEZ, 1991).

2. Visão holística do educando

A escola, ao trabalhar a formação da pessoa e seu equilíbrio emocional, está antes de tudo valorizando o Ser Humano como elemento essencial da sociedade, e, portanto, construindo os caminhos necessários ao desenvolvimento da habilidade social e emocional para a vida em todos os seus aspectos.

A perspectiva holística vem de encontro a esse pensamento e, portanto, é adotada ao visualizar o homem como um todo (antropologia integral) - o homem é um ser bio-psico-social-espiritual. (bio - porque vive num corpo orgânico e esse corpo mantém relações com outras espécies e com a natureza; psico - porque é dotado de variada gama de elementos psicológicos; social - porque se mantém em estado de convivência com os outros e com a natureza, desenvolvendo sua inteligência e sua moral e espiritual - porque sua essência transcende o corpo e situa-se na alma, a verdadeira individualidade, o ser do homem).

Conforme o Aurélio, a concepção de holístico é “todo harmônico”. “Que da preferência ao todo ou a um sistema completo, e não à análise, à separação das respectivas partes componentes”. (AURÉLIO, 2000, p. 366). Dessa forma, cada ser humano é a soma das próprias experiências culturais, sociais, intelectuais, morais, religiosas e físicas. “O ser humano é a um só tempo físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico [...]” (MORIN apud GOMES, 2005, p. 10).

Teoricamente, a educação brasileira defende esta postura-holística de educação, que objetiva levar o indivíduo a constituir-se um ser moral, mas isso acontecerá somente quando a escola priorizar a formação no lugar da informação. Quando colocar a teoria e a prática a serviço da educação integral do ser.

2.1 Afetividade

O processo de conhecer a si mesmo e ao outro está interligado e nessa relação está a importância da afetividade e as consequências da sua perda no processo de desenvolvimento global da criança. Falar de afetividade é, de certa forma, falar do ser humano social por natureza, como se relaciona e se vincula a outras pessoas desde sempre, sendo feliz e sofrendo em decorrência dessas interações.

De acordo com o Dicionário Aurélio (1994), o verbete afetividade está definido da seguinte forma: Psicol. “Conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam sob a forma de emoções, sentimentos e paixões, acompanhados sempre da

impressão de dor ou prazer, de satisfação ou insatisfação, de agrado ou desagrado, de alegria ou tristeza”.

Portanto, segundo Costa (2006) a afetividade exerce um papel fundamental nas correlações psicossomáticas básicas, além de influenciar decisivamente a percepção, a memória, o pensamento, a vontade e as ações, e ser assim, um componente essencial da harmonia e do equilíbrio da personalidade humana.

Apesar das dificuldades existentes de conceituação dos fenômenos afetivos, Pino tem destacado com clareza que tais fenômenos referem-se às experiências subjetivas, que revelam a forma como cada sujeito “é afetado pelos acontecimentos da vida ou, melhor, pelo sentido que tais acontecimentos têm para ele”(PINO, 1997, p. 128) :

Os fenômenos afetivos representam a maneira como os acontecimentos repercutem na natureza sensível do ser humano, produzindo nele um elenco de reações matizadas que definem seu modo de ser-no-mundo. Dentre esses acontecimentos, as atitudes e as reações dos seus semelhantes a seu respeito são, sem sombra de dúvida, os mais importantes, imprimindo às relações humanas um tom de dramaticidade. Assim sendo, parece mais adequado entender o afetivo como uma qualidade das relações humanas e das experiências que elas evocam [...]. São as relações sociais, com efeito, as que marcam a vida humana, conferindo ao conjunto da realidade que forma seu contexto (coisas, lugares, situações, etc.) um sentido afetivo (Ibid p. 130-131).

Embora os fenômenos afetivos sejam de natureza subjetiva, isso não os torna independentes da ação do meio sociocultural, pois se relacionam com a qualidade das interações entre os sujeitos, enquanto experiências vivenciadas. Da mesma forma, não se dissocia a afetividade da cognição, como defende Piaget, Vygotsky e Wallon.

Segundo Piaget, a afetividade exerce profunda influência no desenvolvimento intelectual. É o que motiva a atividade intelectual. É mola propulsora das ações, um catalizador de interesses. Nesse aspecto, o interesse está estreitamente relacionado ao aspecto afetivo. É através do interesse que selecionamos nossas atividades.

Daí pode se considerar duas questões que irão exercer forte influência no desenvolvimento da afetividade do aluno: O sucesso e o fracasso. Além desse outro fator que irá influenciar a afetividade e a aprendizagem é o intercâmbio social.

No momento em que os alunos adquirem afeto e consideração por seus pares (colegas e professores), as relações interpessoais começam a se formar. Com suas capacidades cognitivas expandidas, as relações uns com os outros tendem a tornar-se mais estruturadas e mais estáveis por que não mais colaborativas.

Vygotsky propõe a unidade entre os processos intelectuais, volitivos e afetivos. Para ele, o pensamento tem sua origem na esfera da motivação, a qual inclui inclinações, necessidades, interesses, impulsos, afeto e emoção.

A separação do intelecto e do afeto, diz Vygotsky, enquanto objeto de estudo, é uma das principais deficiências da psicologia tradicional. Para ele cada ideia contém uma atitude afetiva transmutada com relação ao fragmento de realidade a que se refere.

Vários foram os pensadores e filósofos que, desde a Grécia antiga, estudavam a sociabilidade e a afetividade do ser humano, mas postularam uma suposta dicotomia entre razão e emoção. Quando Platão definiu como virtude a liberação e troca de todas as paixões, prazeres e valores individuais pelo pensamento, considerado por ele, um valor universal e ligado à imutabilidade das formas eternas (Silva, 2002), e quando Descartes criou a tão conhecida e famosa afirmação na história da Filosofia – “Penso, logo existo”-, sugeriam a possibilidade de separação entre razão e emoção ou, o que seria mais adequado, assumiram implicitamente uma hierarquia entre tais instâncias do raciocínio humano, em que o pensamento tem valor de excelência.

Essa forma de pensar permanece viva até hoje, sob a perspectiva de que para uma pessoa tomar decisões corretas é necessário que ela se desvincule dos próprios sentimentos e emoções, em nome de uma resolução sensata, deve-se controlar ou, até mesmo, anular a dimensão afetiva.

As emoções não são e não podem ser vistas como obstáculos a serem evitados, como defende R. Damásio apud Costa (2006) em sua obra “O erro de Descartes”, que aponta a existência de uma forte interação entre a razão e as emoções, defendendo a ideia de que os sentimentos e as emoções são uma percepção direta de nossos estados corporais e constituem um elo essencial entre o corpo e a consciência. Analisa, o que considera o erro de Descartes como:

[...] a separação abissal entre o corpo e a mente, entre a substância corporal, infinitamente divisível, com volume, com dimensões e com

um funcionamento mecânico, de um lado, e a substância mental, indivisível, sem volume, sem dimensões e intangível, de outro; a sugestão de que o raciocínio, o juízo moral e o sofrimento adveniente da dor física ou agitação emocional poderiam existir independentemente do corpo. Especificamente: a separação das operações mais refinadas da mente, para um lado, e da estrutura ou funcionamento do organismo biológico para o outro (DAMÁSIO apud ARANTES, 2004, p. 08).

O autor aponta que, talvez a famosa frase filosófica: “Penso, logo existo”, devesse ser substituída pela anticartesiana: “Existo e sinto, logo penso”. Dessa forma, rompe com a ideia cartesiana de uma mente separada do corpo.

Nesta linha de raciocínio, Piaget, Vygotsky e Wallon questionam as teorias que tratavam a afetividade e a cognição como aspectos funcionais separados, apontando caminhos e hipóteses que prometem inovar as teorias sobre o funcionamento psíquico humano, na direção de integrar dialeticamente cognição e afetividade, razão e emoções.

2.2.1 Afetividade segundo piaget

Fale e eu esquecerei; Ensina-me, e eu poderei lembrar; Envolve-me, e eu aprenderei.
Benjamin Franklin

As dimensões cognitiva e afetiva do funcionamento psicológico têm sido tratadas, ao longo da história da psicologia como ciência, de forma separada, correspondendo a diferentes tradições dentro dessa disciplina. Atualmente, no entanto, percebe-se uma tendência de reunião desses dois aspectos, numa tentativa de recomposição do ser psicológico completo.

Esta separação entre o raciocínio e o afeto, presentes também no contexto escolar, propicia uma educação bancária, onde o lado humano e a formação do ser integral são substituídos pela formação de um ser mecânico, como se ambos os aspectos fossem elementos de duas pessoas diferentes e, no entanto, não fizessem parte de um todo.

Foi o biólogo e epistemólogo suíço Jean Piaget (1896-1980), que nos advertiu sobre o fato de que, apesar de diferentes em sua natureza, a afetividade e a cognição são inseparáveis, indissociadas em todas as ações simbólicas e sensório-motoras. Para esse autor, há uma relação intrínseca entre a afetividade e a cognição, ou seja, o funcionamento das estruturas mentais não é possível sem a

afetividade. Considera, portanto, que o papel da afetividade é funcional na inteligência.

De acordo com a teoria de Piaget, toda ação e pensamento comportam um aspecto cognitivo, representado pelas estruturas mentais, e um aspecto afetivo, representado por uma energética, que é a afetividade. Assim, o desenvolvimento intelectual é considerado como tendo dois componentes: um cognitivo e outro afetivo.

O aspecto afetivo tem uma profunda influência sobre o desenvolvimento intelectual, pois pode acelerar ou diminuir o ritmo de desenvolvimento como também determinar sobre que conteúdos a atividade intelectual se concentrará. O afeto apresenta várias dimensões, incluindo os sentimentos subjetivos (amor, raiva e depressão) e aspectos expressivos: sorrisos, gritos e lágrimas.

Dessa forma, afirma que não existem estados afetivos sem elementos cognitivos, assim como não existem comportamentos puramente cognitivos. Em vários livros, Piaget descreveu cuidadosamente o desenvolvimento afetivo e cognitivo do nascimento até a vida adulta, centrando-se na infância. Com suas capacidades afetivas e cognitivas expandidas através da contínua construção, as crianças tornam-se capazes de investir afeto e ter sentimentos validados nelas mesmas.

Neste aspecto, a autoestima mantém uma estreita relação com a motivação ou interesse da criança para aprender. O afeto é o princípio norteador da autoestima. Após desenvolvido o vínculo afetivo, a aprendizagem, a motivação e a disciplina, como “meio” para conseguir o autocontrole da criança e seu bem estar, serão conquistas significativas. Afeto inclui sentimentos, interesses, desejos, tendências, valores e emoções em geral.

Piaget aponta que o aspecto afetivo tem uma influência sobre o desenvolvimento intelectual apesar de que nem sempre seja focalizado por psicólogos e educadores. Ele pode acelerar ou diminuir o ritmo de desenvolvimento além de determinar sobre que conteúdos a atividade intelectual se concentrará. Enfatiza que o aspecto afetivo em si, não pode modificar as estruturas cognitivas, embora possa influenciar quais estruturas modificar. Acrescenta ainda que:

A descentração afetiva é, pois, correlativa da descentração cognitiva, não porque uma domine a outra, mas porque ambas se produzem

em função do mesmo processo. Ao mesmo tempo em que a criança apresenta condições (intelectuais) de centrar a atenção em um objeto fora dela mesma, distinguindo o eu mundo, ela adquire condições (afetivas) de amar este objeto exterior (PIAGET apud GOULART, 1985, p. 57).

Muitas pessoas acreditam que os aspectos afetivos da vida humana surgem de alguma fonte interna, de forma mais ou menos predeterminada. Piaget comenta que o aspecto afetivo não é mais predeterminado do que a inteligência, propriamente dita. Na sua visão, há notável paralelo entre os aspectos afetivo e cognitivo.

Primeiro, o afeto se desenvolve no mesmo sentido que a cognição ou inteligência. Quando se examina o raciocínio das crianças sobre questões morais, um aspecto da vida afetiva percebe-se que seus conceitos morais são construídos do mesmo modo como os conceitos cognitivos.

À medida que os aspectos cognitivos se desenvolvem, há um desenvolvimento paralelo da afetividade. Os mecanismos de construção são os mesmos. As crianças assimilam as experiências aos esquemas afetivos do mesmo modo que simulam as experiências e as estruturas cognitivas. O resultado é o conhecimento.

Também argumenta que todo comportamento apresenta ambos os aspectos: o afetivo e o cognitivo. Não há comportamento cognitivo puro, como não há comportamento afetivo puro.

A criança que “gosta” de Matemática faz rápidos progressos. Já a que não gosta não os faz tão rapidamente. Em cada caso o comportamento é influenciado pela afetividade. Para ele é impossível encontrar um comportamento oriundo apenas da afetividade, sem nenhum elemento cognitivo. É igualmente impossível encontrar um comportamento composto somente de elementos cognitivos.

Piaget levanta a hipótese de que os primeiros sentimentos estáveis surgem na criança na mesma idade em que esta termina a construção do chamado objeto permanente. Na mesma idade, forma-se a vontade, enquanto capacidade de preferir desejos que são menos fortes, mas que têm maior abrangência do que certos desejos imediatos.

A vontade, como Piaget analisa, não é um impulso que apoia um desejo mais fraco para superar um desejo mais forte; mas a capacidade intelectual de reorganizar, de administrar os desejos e interesses de tal maneira que seja possível

determinar fins prioritários a longo prazo e, à base deles, planejar as ações mais próximas. Isso leva a uma noção central: a noção de autonomia.

Segundo Piaget, uma criança se torna autônoma logo que consegue refletir sobre as normas e regras em vez de aceitá-las como sendo absolutas e imutáveis. Estas capacidades não são os resultados de um desenvolvimento automático, mas baseiam-se num exercício ativo. Assim, todas as estruturas cognitivas são adquiridas mediante a prática. Também a autonomia deve ser exercitada. Quanto mais autoritária for a sociedade, tanto mais difícil será este exercício.

2.2.2 Afetividade segundo vygotsky

O psicólogo Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934), estudioso russo na área de história, literatura, filosofia e psicologia, teve uma intensa produção teórica, apesar de ter morrido ainda muito jovem. Foi um dos principais autores a questionar as teorias que tratavam a afetividade e a cognição como aspectos dissociados, postulando que as emoções se integram ao funcionamento mental geral, tendo uma participação ativa em sua configuração.

Vygotsky questiona a separação entre os aspectos intelectuais, os volitivos e afetivos, propondo a consideração da unidade entre esses processos. Defende que o pensamento tem sua origem na esfera da motivação, a qual inclui inclinações, necessidades, interesses, impulsos, afeto e emoção. Defende, então, que:

A análise em unidades indica o caminho para a solução desses problemas de importância vital. Demonstra a existência de um sistema que cada ideia contém uma atitude afetiva transmutada com relação ao fragmento de realidade ao qual se refere. Permite-nos ainda seguir a trajetória que vai das necessidades e impulsos de uma pessoa até a direção específica tomada por seus pensamentos, e o caminho inverso, a partir de seus pensamentos até o seu comportamento e a sua atividade (VYGOTSKY apud BENATO, 2001, p.38).

Com uma maior divulgação das ideias de Vygotsky, vem se configurando uma visão essencialmente social para o processo de aprendizagem. Numa perspectiva histórico-cultural, o enfoque está nas relações sociais. É através da interação com

outros que a criança incorpora os instrumentos culturais. Vygotsky considera a cultura como parte constitutiva da natureza humana e propõe que se estudem as mudanças que ocorrem no desenvolvimento mental do sujeito num determinado contexto cultural, a partir das interações com os membros do seu grupo, e de suas práticas sociais. Sua abordagem unificadora está claramente explícita quando afirma que:

A forma de pensar, que junto com o sistema de conceito nos foi imposta pelo meio que nos rodeia, inclui também nossos sentimentos. Não sentimos simplesmente: o sentimento é percebido por nós sob a forma de ciúme, cólera, ultraje, ofensa. Se dizemos que desprezamos alguém, o fato de nomear os sentimentos faz com que estes variem, já que mantêm certa relação com nossos pensamentos (VYGOTSKY apud COSTA, 2006, p. 31).

Vygotsky (1994), ao destacar a importância das interações sociais, traz a ideia da mediação e da internalização como aspectos fundamentais para a aprendizagem, 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. 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.

No caso de VYGOTSKY apud BENATO (2001), os aspectos mais difundidos e explorados de sua abordagem são aqueles referentes ao funcionamento cognitivo: a centralidade dos processos psicológicos superiores no funcionamento típico da espécie humana; o papel dos instrumentos e símbolos, culturalmente desenvolvidos e internalizados pelo indivíduo, no processo de mediação entre sujeito e objeto de conhecimento; as relações entre pensamento e linguagem; a questão dos processos metacognitivos e a importância dos processos de ensino–aprendizagem na promoção do desenvolvimento. Nesse sentido, considera a linguagem, produto e expressão da cultura, como um meio de constituição e expressão dos modos de vida culturalmente elaborados.

2.2.3 Afetividade segundo wallon

O estudo do processo da/ na aprendizagem é dividido em conjuntos ou domínios funcionais para explicar didaticamente o que é inseparável, a pessoa. São divididos em etapas do desenvolvimento do psiquismo humano. Esses domínios são: os da afetividade, do ato motor, do conhecimento e da pessoa. (WALLON, 1995).

Henri Wallon (1879-1962), filósofo, médico e psicólogo francês, nos trouxe também contribuições significativas acerca da afetividade ao reconhecer na vida orgânica as raízes da emoção. Propôs o estudo integrado do desenvolvimento infantil, contemplando os aspectos da afetividade, motricidade e da inteligência, sendo que a dimensão afetiva ocupa lugar central, tanto do ponto de vista da construção da pessoa quanto do conhecimento.

Em sua perspectiva genética, inteligência e afetividade estão integradas: a evolução da afetividade depende das construções realizadas no plano da inteligência, assim como a evolução da inteligência depende das construções afetivas, ainda que admita que, ao longo do desenvolvimento humano, existem fases em que predominam o afetivo e fases em que predominam a inteligência:

A afetividade nesta perspectiva, não é apenas uma das dimensões da pessoa: Ela é também uma fase do desenvolvimento, o mais arcaico. O ser humano foi, logo que saiu da vida puramente orgânica, um ser afetivo. Da afetividade diferenciou-se, lentamente, a vida racional. Portanto, no início da vida a afetividade e inteligência, estão sincreticamente, interligados, com o predomínio da primeira (DANTAS, 1990, p. 90).

Essa teoria pedagógica demonstra que o desenvolvimento intelectual envolve muito mais do que um simples cérebro, e veio de encontro as convicções de uma época em que memória e erudição eram o máximo em termos de construção do conhecimento. Wallon foi então, o primeiro a levar não só o corpo da criança, mas também suas emoções, para dentro da sala de aula.

A construção da pessoa e do conhecimento inicia num período em que ele denomina impulsivo-emocional e se estende ao longo do primeiro ano da vida. Neste momento a afetividade reduz-se praticamente às manifestações fisiológicas da emoção, que constitui, portanto, o ponto de partida do psiquismo.

Desta maneira, segundo Galvão (1995), a caracterização que apresenta a atividade emocional é complexa e paradoxal: ela é simultaneamente social e biológica em sua natureza; realiza a transição entre o estado orgânico do ser e a sua etapa cognitiva e racional, que só pode ser atingida através da mediação cultural, isto é, social. A consciência afetiva é a forma pela qual o psiquismo emerge da vida orgânica: corresponde à sua primeira manifestação. Pelo vínculo imediato que instaura com o ambiente social, ela garante o acesso ao universo simbólico da cultura, elaborado e acumulado pelos homens ao longo da sua história.

Wallon (1968) estabelece uma distinção entre emoção e afetividade ao afirmar que as emoções são manifestações de estados subjetivos, mas com componentes orgânicos, como as contrações musculares ou viscerais. Ao defender o caráter biológico das emoções, destaca que estas se originam na função tônica.

Toda alteração emocional provoca flutuações de tônus muscular, tanto de vísceras como da musculatura superficial e, dependendo da natureza da emoção, provoca um tipo de alteração muscular. Wallon “identifica emoções de natureza hipotônica, isto é, redutoras do tônus, tais como o susto e a depressão. (...) Outras emoções são hipertônicas, geradoras de tônus, tais como a cólera e a ansiedade, capazes de tornar pétrea a musculatura periférica” (DANTAS, 1992, p. 87).

Estudos realizados por Wallon com crianças entre 6 a 9 anos mostram que o desenvolvimento da inteligência depende essencialmente de como cada uma faz as diferenciações com a realidade exterior. Primeiro porque, ao mesmo tempo, suas ideias são lineares e se misturam, ocasionando um conflito permanente entre dois mundos, o interior, povoado de sonhos e fantasias, e o real, cheio de símbolos, códigos e valores sociais e culturais.

Nesse conflito entre situações contrárias ganha sempre a criança. É na solução dos conflitos que a inteligência evolui.

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

2.2.4 Afetividade e desenvolvimento cognitivo

A afetividade é um elemento importante que deve ser considerado no processo de aprendizagem e principalmente em crianças que possuem paralisia cerebral, pelo fato de sentirem maior dificuldade no processo ensino aprendizagem e, portanto necessitando de maior compreensão.

Segundo Marchand, (1985: 19) na prática pedagógica, podem surgir entre professor e aluno, sentimentos de atração ou de repulsão. Essas atitudes sentimentais têm o poder de influenciar a metodologia com risco de alterá-la, provocando no aluno, rudes transformações afetivas mais ou menos desfavoráveis ao ensino.

O poder do professor é maior que o do livro, e a qualidade do diálogo estabelecido entre professor e aluno é importante para uni-los, criando um laço especial, ou para separá-los, criando obstáculos intransponíveis (MARCHAND,1985: 19).

O educador é considerado por Codo e Gazzottio melhor, porque é ele quem controla o processo produtivo, tem liberdade de criação e ação, além de ordenar tipos e sequência de atividades.

É também um trabalho dos mais delicados porque necessita de um investimento afetivo na relação professor-aluno, principalmente por parte do educador, a afetividade não deve ser esquecida, pois ela é um fator essencial nesse processo, visto que, funciona como elo de sedução entre educando e educador.

Sabendo que o objetivo do trabalho do educador é a aprendizagem do aluno, alguns fatores são importantes para que ocorra essa aprendizagem, tais como: capacidade intelectual e vontade de aprender, por parte do aluno; conhecimentos e capacidade de transmitir conteúdos, por parte do educador; apoio dos pais nas atividades extraclasse e outros. Portanto, é a afetividade o grande estimulante na efetivação do conhecimento.

Quando o docente está disposto a ensinar e o discente a aprender, vai se formando uma corrente de elos afetivos que propicia uma troca entre ambos, onde a motivação, a boa vontade e o cumprimento dos deveres acabam deixando de ser tarefas árduas para o aluno. Criatividade, interesse e disposição para esclarecer dúvidas, funcionam como estímulo para o professor.

A fórmula do silêncio que existe, entre professor e aluno, acaba se transformando em um jogo sedutor, onde o professor conquista a atenção do aluno

e desperta seu interesse para o conhecimento que pretende abordar. É nessa conquista sedutora, carregada de energia afetiva que o professor transmite seus conteúdos escolares e o aluno os apreende, ou seja, “é mediante o estabelecimento de vínculos afetivos que ocorre o processo ensino-aprendizagem” (CODO e GAZZOTTI, 2002).

Codo e Gazzotti definem a palavra seduzir como “trazer para o seu lado”. O professor precisa conquistar o aluno confiar nele, levando-o a acreditar que determinado conteúdo lhe será útil. Isto é sedução e afetividade.

Se durante o processo educativo não houver uma relação afetiva entre professor e aluno, é utopia acreditar que o ato de educar tenha sucesso completo. Pode até haver algum tipo de fixação de conteúdo, mas não será uma aprendizagem significativa, nada que prepare esse indivíduo para uma vida futura deixando, lacunas no processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Freire, não existe educação sem amor. “Ama-se na medida em que se busca comunicação, integração a partir da comunicação com os demais” (FREIRE, 1983: 29). Freire (1996) ainda nos diz que o professor precisa estar aberto ao gosto de querer bem. Isso não quer dizer que o professor tenha querer bem a todos os alunos da mesma forma, mas que ele não deve permitir que sua afetividade interfira no cumprimento do seu dever de educador. Abertura ao querer bem significa disponibilidade para a alegria, para o afeto, para o Amor.

Alicia Fernández, psicopedagoga argentina, em entrevista dada à revista *Aprende Brasil* (junho/julho 2007, p.14-17), fala sobre a necessidade de fazer do afeto uma das ferramentas no ato de educar. A inclusão ou não do afeto no processo educativo definirá se a sala de aula funcionará como espaço de verdadeira aprendizagem ou como espaço apenas para passar o tempo e concluir os níveis educacionais.

Ter boas notas não significa que a aprendizagem ocorreu de forma efetiva, pois isso só acontece quando o aluno é realmente inserido no contexto escolar, e a escola o leva à transformação pessoal, tornando-o capaz de participar da transformação do mundo e evoluindo como ser humano.

Zorzi acrescenta, ainda, que a construção do conhecimento e a aquisição da linguagem resultam de um processo de interação. A inteligência vai se estruturando e atinge níveis mais evoluídos de organização através das trocas entre o sujeito e o meio.

Portanto o desenvolvimento cognitivo deve ser visto como a construção de conceitos e conhecimentos pela elaboração contínua de novas estruturas mentais que prolongam e ultrapassam as anteriores. É esse caráter sequencial da constituição da inteligência que permite que se fale em períodos de desenvolvimento cognitivo.

Piaget (1978) centrou seu estudo na análise dos processos de pensamento presentes durante todo o desenvolvimento do homem, da infância à vida adulta. Sua teoria tem um enfoque internacionalista, baseado no fato de que a criança vai descobrindo o mundo pela convivência ativamente com pessoas e objetos.

Assim, Piaget identificou períodos de desenvolvimento cognitivo que subdividiu em estágios. Esses períodos são divididos por idades aproximadas, não sendo um sistema rígido.

Período da Inteligência Sensório-Motora (de 0 a 2 anos) - Neste período, a criança se desenvolve de um nível neonatal reflexo para uma organização coerente frente ao ambiente. Segundo Piaget, o conhecimento da criança vem de ações sobre os objetos. Zorzi (1999) explica que esta etapa é de esquemas de ações, que vão se consolidar e se diferenciar.

São seis os estágios propostos por Piaget para esse período:

Estágio 1 - Modificação dos Reflexos (0 –1 mês) - Os movimentos voluntários começam a substituir os reflexos. A comunicação ocorre por comportamentos reativos.

Estágio 2 – Reações Circulares Primárias (1 – 4 meses) - Caracteriza-se pela repetição de movimentos interessantes do corpo. Piaget (1978) explica que o termo “circulares” refere-se justamente à repetição do movimento. A comunicação começa a ocorrer de forma ativa (Zorzi, 1999).

Estágio 3 – Reações Circulares Secundárias (4 – 10 meses) - A criança repete eventos externos interessantes. No aspecto da linguagem, Zorzi relaciona essa fase à comunicação pré – linguística intencional elementar.

Estágio 4 – Coordenação de Reações Circulares Secundárias (10 – 12 meses)

Há o surgimento da combinação de esquemas para que um objetivo seja alcançado. Na linguagem, Zorzi ressalta a noção de objeto, que passa a ser percebida pela criança.

Estágio 5 – Reações Circulares Terciárias (12 - 18 meses)-A criança começa a substituir as repetições pela procura ativa de novidades. Ela executa

intencionalmente seus movimentos para observar resultados. A linguagem é pré-linguística intencional convencional e gestos usuais como dar tchau e bater palminhas são empregados.

Estágio 6 – Início do Pensamento Representativo (18 – 24 meses) - A criança pensa antes de iniciar a ação, porém, a linguagem ainda é vinculada às situações presentes.

Uma das características importantes do período sensório- motor, descrita por Piaget e ressaltada por Zorzi, é a capacidade de permanência do objeto: a criança adquire o conhecimento de que os objetos existem, mesmo quando ela não os vê.

Período Pré – Operatório ou Pré – Operacional (2 – 7 anos)- A característica mais distinta da criança pré-operatória é o desenvolvimento do simbolismo, como a capacidade de representar algo diferente e ausente. Piaget distinguiu três estágios nesse período:

Estágio 1 – Primórdios do Pensamento Representativo (2 – 4 anos) - Caracterizado pelo surgimento das funções simbólicas a partir das atividades de busca de objetos escondidos, imitação não imediata, jogo simbólico e linguagem verbal.

Estágio 2 – Representações ou Intuições Simples (4 – 5 anos) - Tem início a capacidade da criança de conhecer algumas das propriedades básicas das classes, mas é focalizado apenas um aspecto da situação.

Estágio 3 – Representações ou Intuições Articuladas (5 a 6 –7 anos) - A capacidade de reconhecer as propriedades básicas das classes é aprimorada. Mas a criança ainda exibe concentração, considerando apenas um aspecto para a resolução de problemas.

Período Operatório Concreto (7 – 11 anos) - A criança operatória concreta apresenta um declínio do egocentrismo intelectual, que é substituído pelo pensamento lógico. Ela se torna capaz de executar seriações, inclusões de classes e classificação de objetos com variações. Segundo Piaget e Inhelder (1980) estas ações são possíveis pelos processos mentais de negação, reciprocidade e identidade.

Período Operatório Formal (11 – 15 anos)- Ocorre uma reorganização nova e definitiva de conhecimentos. Flavell (1978) afirma que o adolescente passa a ser capaz de lidar eficientemente com a realidade e com um mundo de informações abstratas e proporcionais.

Observa-se que, para Piaget, o meio social exerce influência no desenvolvimento cognitivo, portanto, sua teoria é interacionista: a criança aprende na interação com o mundo a partir de fatores biológicos e sociais, conseguindo tratar muitos aspectos.

O processo da construção cognitiva se daria a partir da evolução das estruturas do pensamento que vão permitir a aproximação do conhecimento. Assim, a aprendizagem é uma consequência do desenvolvimento da cognição.

Vygotsky (1989) afirma que os processos de aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o nascimento. Novos processos tornam-se capazes de operar na interação da criança com o meio. O aprendizado seria um aspecto universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Para Vygotsky, a linguagem tem raízes pré – intelectuais, sendo essa afirmação sustentada por ações como: choro, balbucio e sons inarticulados. Por volta dos dois anos, ocorre a relação entre pensamentos e linguagem. Surge, então, o pensamento verbal.

A fala tem como função primordial o intercâmbio social e a comunicação. Uma palavra não se refere a um objeto isolado, mas a um grupo de objetos. Assim, a palavra é uma generalização.

Com o pensamento verbal, a criança inicia a fala egocêntrica, podendo passar da atividade coletiva para a individualizada. Comparando-se os autores, percebe-se que o pensamento verbal de Vygotsky surge aproximadamente com o simbolismo, ressaltado por Zorzi como fator primordial para o desenvolvimento da linguagem. Essa mesma etapa é definida por Piaget como sendo o início do pensamento representativo

2.3. Construção do conhecimento e afetividade

O estudo da construção do conhecimento, só ganha sentido se precisarmos a dimensão em que a se está valorizando. Os estudos realizados nessa temática têm possibilitado uma nova compreensão do desenvolvimento da aprendizagem infantil, influenciando de forma importante as ações em muitas das escolas infantis brasileiras.

Por isso, faz-se necessário compreender as teorias do conhecimento, e para tanto, pretende-se caracteriza-lo segundo três teorias diferentes: empirismo, inatismo ou racionalismo e interacionismo/construtivismo.

2.3.1 Empirismo

O empirismo tem como pressuposto básico que o conhecimento é proveniente da experiência. É de base positivista e considera o sujeito como aquele que nada tem, que nada sabe, “tábula rasa”. Assim, o sujeito é um ser passivo, que ao longo da vida, o meio, as experiências e estímulos, vão depositando conhecimentos em sua mente. (GAARDER, 1995).

Hume, Berkeley e Locke, entre outros, defendiam o ponto de vista de ser o conhecimento externo ao sujeito, proveniente então, de uma informação sensorial, transmitida do exterior para o interior do indivíduo. O conhecimento está na realidade.

Assim, marca-se pelo fisicalismo das ciências humanas, dá ao comportamento humano as mesmas características do comportamento do ambiente físico; aplica os métodos das ciências naturais às ciências sociais. Sua unidade básica é a relação E-R (estímulo-resposta).

Para essa teoria, o conhecimento são combinações ou associações de sensações simples em ideias complexas, condicionamento de hábitos, emoções, habilidades. Há ênfase no comportamento observável e tem como implicações pedagógicas o processo centrado na transmissão do conhecimento. Dessa forma, o papel do professor é o de provocar mudanças sucessivas, sistemáticas e operacionais no ambiente, para maximizar a probabilidade de respostas “desejáveis”, limitando o ensino do conhecimento em treino para formação de conceitos.

Nesta perspectiva, as implicações são diversas para a produção de compreensões sobre a subjetividade, a começar pelo não reconhecimento da dimensão subjetiva em seu caráter complexo e processual.

Esse período aponta, como decorrência desse desenvolvimento inicial, dicotomias (interno X externo; individual X social; afetivo X racional) e fragmentações, que marcam a elaboração teórica. Assim, a subjetividade e a

afetividade são consideradas de forma pejorativa.

2.3.2 Inatismo ou racionalismo

Na visão inatista, que teve a sua base na filosofia racionalista, tem como pressuposto básico que o conhecimento é anterior à experiência. O que somos, ou seja, o essencial de nossa constituição ou inteligência se expressa como revelação de nossas capacidades. Nossa inteligência não depende de nós, é independente.

Por isso, nessa visão o sujeito é considerado em sua versão passiva, subordinada ou submissa aos ditames de sua pré- formação ou herança genética, pois, segundo esta concepção o desenvolvimento acontece de forma espontânea e as habilidades já são pré-determinadas pelas condições herdadas. O mesmo vale para os esforços socioculturais ou educacionais que devem considerar, submetendo-se a elas, as limitações de nossas capacidades intelectuais.

O racionalismo afirma que a capacidade de raciocinar é inata ao indivíduo e que esta se desenvolve graças ao processo de maturação. A razão pura é considerada o melhor meio para se atingir o conhecimento. Assim, o indivíduo depende de seu grau de maturidade para aprender. A realidade é produto do pensamento, cujas estruturas são pré-formadas.

Os conhecimentos são totalidades organizadas e apreendidas por reestruturação do campo perceptivo, conforme os princípios inerentes à razão humana.

As implicações pedagógicas dessa corrente são os métodos intuitivos que usam o verbalismo da imagem e dão ênfase às representações ou cópias figurativas da realidade; e o papel do professor é o de promover situações facilitadoras de insights, pelo uso de modelos pré-estabelecidos.

Na perspectiva inatista a inteligência é concebida como limitação, algo que não pode avançar além de certo ponto, torna-se então uma questão de medida. O trabalho da psicologia ou educação é medir o quociente intelectual e predizer até onde podemos ir, até onde seremos capazes de aprender. Respeitar esses limites, propor tarefas ou desafios condizentes ou adequados a eles, são tarefas do educador.

Nesse sentido, a inteligência corresponde a um dom, ou seja, a algo que se possui ou que se tem propriedade. Pode-se dizer, por extensão, que a visão inatista apresenta uma compreensão heterônoma de inteligência na medida em que seus limites, ainda que internos ao sujeito, regula sua conduta como se fosse do exterior, pois não se reduz ou é insensível à sua vontade de ir além de suas capacidades.

2.3.3 Interacionismo/construtivismo

Tem como pressuposto básico que o conhecimento se constrói pela interação da experiência sensorial e da razão, indissociáveis uma da outra. A capacidade de raciocinar é construída gradativamente, durante o desenvolvimento do sujeito, que elabora o seu próprio modelo de mundo. São adeptos desta tese o epistemólogo Jean Piaget, o psicólogo francês Henry Wallon e os russos Vygotsky, Leontiev e Luria.

Conceituar aprendizagem não é simples, são várias as teorias e controvérsias existentes entre os estudiosos da aprendizagem. No entanto, podem-se reunir estas teorias em duas categorias: as teorias do condicionamento e as teorias cognitivistas. A primeira define a aprendizagem como uma “conexão entre o estímulo e a resposta, que depois de completada a aprendizagem, o estímulo e a resposta estão de tal modo unidos, que o aparecimento do estímulo evoca a resposta” (BOCK, 1997, p. 100). A aprendizagem é então definida por suas consequências comportamentais e enfatizam as condições ambientais como força propulsoras da aprendizagem.

No segundo grupo estão as teorias que definem a aprendizagem como um processo de relação do sujeito com o mundo externo, tendo consequências no plano da organização interna do conhecimento (organização cognitiva). Nesse grupo, podem-se destacar as ideias de Piaget, Vygotsky e Wallon, que define a aprendizagem como a capacidade de conhecer e aprender construídas a partir de trocas estabelecidas entre o sujeito e o meio.

Davis (1994) define a aprendizagem como o processo através do qual a criança se apropria ativamente do conteúdo da experiência humana, daquilo que o seu grupo social conhece. Sob essa ótica, educar deixa de ser um ato puramente de transmitir informações e passa a ser de criar ambientes de interação, com uma variedade de situações e problemas, onde o educador auxilia o educando nesse

processo para a construção de seus conhecimentos. Aprendizagem é, segundo Adrianna Fabiani Benato:

O resultado da estimulação do ambiente sobre o indivíduo já maduro, que se expressa, diante de uma situação - problema, sob a forma de uma mudança de comportamento em função da experiência. É comum as pessoas restringirem o conceito de aprendizagem somente aos fenômenos que ocorrem na escola, como resultado do ensino, entretanto, o termo tem, um sentido muito mais amplo: abrange os hábitos que formamos, os aspectos de nossa vida afetiva e a assimilação de valores culturais. Portanto, refere-se a aspectos funcionais e resulta de toda estimulação ambiental recebida pelo indivíduo (BENATO, 2001, p. 54).

As teorias sociointeracionistas concebem, portanto, o desenvolvimento infantil como um processo dinâmico, pois as crianças não são passivas, meras receptoras das informações que estão à sua volta. Através do contato com seu próprio corpo, com as coisas do seu ambiente, bem como através da interação com outras crianças e adultos, as crianças vão desenvolvendo a capacidade afetiva, a sensibilidade e a autoestima, o raciocínio, o pensamento e a linguagem.

A articulação entre os diferentes níveis de desenvolvimento, motor, afetivo e cognitivo, não se dá de forma isolada, mas sim de forma simultânea e integrada.

Piaget explica a interação através dos conceitos biológicos de assimilação, acomodação e equilíbrio. A assimilação é a incorporação de um novo objeto ou conceito ao esquema que o sujeito já possui. A acomodação é a transformação que o organismo sofre para reorganizar os esquemas anteriores, frente ao novo conceito com que se depara, buscando a equilíbrio.

Caracteriza-se pela dialética interacionista e crítica à ideia de pré-formação ou às concepções absolutas da realidade. O desenvolvimento se dá pela própria ação do sujeito e pelo modo através do qual isso se converte num processo de construção interna, formação de estrutura em contínua expansão (esquemas mentais).

Assim, considera que a situação ideal de aprendizagem deve ser aquela em que a atividade é tão agradável que o educando a considere, ao mesmo tempo, trabalho e jogo.

A obra de Wallon tem como objetivo de estudo o desenvolvimento da criança

dentro de um modelo psicogenético. Adepto do materialismo dialético, Wallon estabelece relações entre as operações intelectuais e as relações sociais. Para ele, a educação é um fato social e, portanto, o meio escolar seria indispensável para o desenvolvimento da criança.

Wallon (1879-1962) desenvolveu vários estudos na área de neurologia, enfatizando a plasticidade do cérebro. Para ele, o desenvolvimento da inteligência depende das experiências oferecidas pelo meio e do grau de apropriação que o sujeito faz delas.

Nesse sentido, os aspectos físicos do espaço, as pessoas próximas, a linguagem, bem como os conhecimentos presentes na cultura contribuem efetivamente para formar o contexto de desenvolvimento.

Esse teórico assinala que a construção do conhecimento se dá de forma descontínua, sendo marcado por rupturas e retrocessos. Divide esta construção em estágios, e a cada estágio de desenvolvimento infantil defende haver uma reformulação e não simplesmente uma adição ou reorganização dos estágios anteriores, ocorrendo também um tipo particular de interação entre o sujeito e o ambiente.

Na fase denominada estágio impulsivo-emocional (1º ano de vida) predomina nas crianças as relações emocionais com o ambiente. Trata-se de uma fase de construção do sujeito, em que a atividade cognitiva se acha indiferenciada da atividade afetiva. Nesta fase vão sendo desenvolvidas as condições sensório-motoras (olhar, pegar e andar) que permitirão, ao longo do segundo ano de vida, intensificar a exploração sistemática do ambiente. No estágio sensório motor (um a três anos, aproximadamente): ocorre intensa exploração do mundo físico, em que predominam as relações cognitivas com o meio. Pode-se dizer que ela já adquiriu a capacidade de simbolizar, sem a necessidade de visualizar o objeto ou situação a qual estamos nos referindo.

Chegando ao personalismo (três a seis anos, aproximadamente), ocorre a construção da consciência de si, através das interações sociais, dirigindo o interesse da criança para as pessoas, predominando assim as relações afetivas, havendo ainda uma indiferenciação inicial entre inteligência e afetividade. Já no estágio categorial (seis anos), a criança dirige seu interesse para o conhecimento e a conquista do mundo exterior, em função do progresso intelectual que conseguiu

conquistar até então. Desta forma, ela imprime às suas relações com o meio uma maior visibilidade do aspecto cognitivo.

Em seus estudos, Wallon dá ênfase ao caráter social da educação. Seu objeto de estudo é a pessoa concreta, o homem histórico e socialmente contextualizado. Enfatiza a importância das relações sociais, a criança e seus pares, para o desenvolvimento da consciência individual e da consciência social e o desenvolvimento afetivo, social e intelectual. Esse pensamento reflete na dinâmica da sala de aula, na necessidade de se proporcionar maior relação com o outro e com o eu, de todos os envolvidos nesse processo.

Há que se desvendar os fatores que estão determinando as crises e as oposições, que podem se prender, entre outros fatores, ao modo de condução do processo de ensino-aprendizagem, à organização do conteúdo, ou às condições cognitivas dos alunos. O desvendamento dos desencadeadores dos conflitos é condição basilar para entendê-los e administrá-los devidamente. É na confluência dos conflitos gerados entre o indivíduo e a sociedade, diz Wallon, que se situa a prática social.

Diferentemente dos métodos tradicionais (que priorizam a inteligência e o desempenho em sala de aula), a proposta walloniana propõe o desenvolvimento intelectual dentro de uma cultura mais humanizada, onde a criança é trabalhada como um todo e não apenas o lado cognitivo. Elementos como afetividade, emoções, movimento e espaço físico se encontram num mesmo plano. As atividades pedagógicas e os objetos devem ser trabalhados de formas variadas, sabendo-se que os temas e as disciplinas não se restringem a trabalhar o conteúdo, mas a ajudar a descobrir o eu no outro, ocasionando uma relação dialética que auxiliará no desenvolvimento da criança em sintonia com o meio.

Na psicogenética de Henri Wallon, a emoção traz consigo a tendência para reduzir a eficácia do funcionamento cognitivo e, neste sentido, ela é regressiva. Mas a qualidade final do comportamento do qual ela está na origem, dependerá da capacidade cortical para retomar o controle da situação. Se ele for bem sucedido, soluções inteligentes serão mais facilmente encontradas, e neste caso, a emoção, embora sem dúvida, não desapareça completamente, isto significaria atingir um estado não emocional, o que não existe, já que para Wallon, a afetividade é componente permanente da ação, e se deve entender como emocional também um estado de serenidade.

O construtivismo soviético (Vygotsky, Luria, Leontiev) se baseia na teoria marxista de sociedade. Para Vygotsky, a mudança individual tem sua raiz na sociedade e na cultura, e o momento mais importante do desenvolvimento intelectual acontece quando a criança começa a controlar o ambiente, através da fala, e estabelece novas relações entre ela e o ambiente físico e social.

É a partir das relações sociais estabelecidas entre o indivíduo e o mundo exterior que o funcionamento psicológico estrutura-se, afirma Vygotsky. Tais relações ocorrem dentro de um contexto histórico e social, no qual a cultura desempenha um papel fundamental, fornecendo ao indivíduo os sistemas simbólicos de representação da realidade. Desta forma, o desenvolvimento psicológico não pode ser visto como um processo abstrato, descontextualizado ou universal.

Para esse autor, são os desejos, as necessidades, emoções, motivações, interesse, impulsos e inclinações do indivíduo que dão origem ao pensamento e este, por sua vez, exerce influência sobre o aspecto afetivo-volitivo.

Como é possível observar, na sua perspectiva, cognição e afeto não se encontram dissociadas no ser humano, pelo contrário, inter-relacionam-se e exercem influências recíprocas ao longo de toda a história do desenvolvimento do indivíduo. Apesar de diferentes, formam uma unidade no processo dinâmico do desenvolvimento psíquico, portanto, é impossível compreendê-los separadamente. É justamente por isso que aponta para a necessidade de uma abordagem unificadora dos aspectos intelectuais e afetivos no estudo do funcionamento psicológico.

É Vygotsky que estuda as relações entre desenvolvimento e aprendizagem onde localiza a zona de desenvolvimento proximal (ZDP). Para ele, há, no sujeito, três zonas de desenvolvimento: ZDR, zona de desenvolvimento real (solução independente de problemas); ZDP, zona de desenvolvimento potencial (solução de problemas com ajuda); e a ZDP, zona de desenvolvimento proximal (ponto próprio de atualização do adulto, que estimulará funções que ainda não amadureceram para um processo mais rápido de desenvolvimento). Esse pensamento pressupõe que, o que uma criança realiza com assistência hoje pode vir a ser feito por ela sozinha posteriormente.

Para esse autor, a zona de desenvolvimento proximal ou potencial consiste na distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial.

Cabe à escola fazer a criança avançar na sua compreensão do mundo a partir do desenvolvimento já consolidado, tendo como meta etapas posteriores, ainda não alcançadas. O papel do/a professor/a consiste em intervir na zona de desenvolvimento proximal ou potencial dos/as alunos/as, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente.

Vygotsky afirma que a relação dos indivíduos com o mundo não é direta, mas mediada por sistemas simbólicos, em que a linguagem ocupa um papel central, pois além de possibilitar o intercâmbio entre os indivíduos, é através dela que o sujeito consegue abstrair e generalizar o pensamento.

A linguagem simplifica e generaliza a experiência, ordenando as instâncias do mundo real, agrupando todas as ocorrências de uma mesma classe de objetos, eventos, situações, sob uma mesma categoria conceitual cujo significado é compartilhado pelos usuários dessa linguagem (OLIVEIRA, 1993, p. 27).

O uso da linguagem como instrumento de pensamento supõe um processo de internalização da linguagem, que ocorre de forma gradual, completando-se em fases mais avançadas da aquisição da linguagem. Para Vygotsky, primeiro a criança utiliza a fala socializada, para se comunicar. Só mais tarde é que ela passará a usá-la como instrumento de pensamento, com a função de adaptação social.

Entre o discurso socializado e o discurso interior há a fala egocêntrica, que é utilizada como apoio ao planejamento de sequências a serem seguidas, auxiliando assim na solução de problemas. Esta é a principal divergência entre Piaget e Vygotsky. Em Piaget é exatamente ao contrário, a fala egocêntrica seria uma transição entre estados mentais individuais não-verbais, de um lado, e o discurso socializado e o pensamento lógico, de outro. Tanto para Piaget quanto par Vygotsky, o discurso egocêntrico é entendido como uma transição, no entanto, entre processos diferentes.

A preocupação central de Jean Piaget (1896-1980) era descobrir como se estruturava o conhecimento. A teoria piagetiana afirma que conhecer significa inserir o objeto do conhecimento em um determinado sistema de relações, partindo de uma ação executada sobre o referido objeto. Tal processo envolve, portanto, a capacidade de organizar, estruturar, entender e posteriormente, com a aquisição da fala, explicar pensamentos e ações.

Dessa forma, a inteligência vai se aprimorando na medida em que a criança estabelece contato com o mundo, experimentando-o ativamente. Tais experiências são fundamentais para seu processo de desenvolvimento. Piaget observa que o desenvolvimento pode ser compreendido a partir dos estágios: sensório-motor (zero a dois anos aproximadamente), esta etapa é caracterizada por atividades físicas que são dirigidas a objetos e situações externas.

A criança adquire a marcha e a partir da aquisição da linguagem, inicia-se uma socialização efetiva da inteligência. A criança pequena tem extrema dificuldade em se colocar no ponto de vista do outro, fato que a impede de estabelecer relações de reciprocidade.

No pré-operacional (por volta dos dois aos seis-sete anos): a criança vai construindo a capacidade de efetuar operações lógico-matemáticas (seriação e classificação). Embora a inteligência já seja capaz de empregar símbolos e signos, ainda lhe falta a reversibilidade, ou seja, a capacidade de pensar simultaneamente o estado inicial e o estado final de alguma transformação efetuada sobre os objetos nos estágios seguintes, operacional concreto (dos sete aos 11 anos aproximadamente) e operacional abstrato (12 anos em diante), constrói-se a reversibilidade, desenvolve operações concretas de caráter infralógico, e a criança adquire a capacidade de pensar abstratamente, criando teorias e concepções a respeito do mundo que a cerca.

Piaget considerou o desenvolvimento intelectual como um processo que ocorre durante a vida toda e que pode ser concebido como tendo os aspectos cognitivos, afetivo e social.

Portanto, o construtivismo piagetiano considera o conhecimento como uma relação dinâmica, onde o indivíduo sempre aborda a realidade de uma forma construtiva. Considera o ambiente como o conjunto de objeto, situações e pessoas mais próximas do seu meio imediato.

Uma máxima da teoria piagetiana é que o conhecimento é construído na experiência. Esse pensamento fica explícito quando se estuda a formação moral da criança.

Para Piaget, o que permite a construção da autonomia moral é o estabelecimento da cooperação em vez da coação, e do respeito mútuo no lugar do respeito unilateral. Dentro da escola, isso significa democratizar as relações para formar sujeitos autônomos.

Com base na perspectiva teórica fundamentalmente social, a partir de Vygotsky e Wallon, defende-se que a afetividade que se manifesta na relação professor/aluno constitui-se elemento inseparável do processo de construção do conhecimento. Além disso, a qualidade da interação pedagógica vai conferir um sentido afetivo para o objeto de conhecimento, a partir das experiências vividas.

Quando se assume que o processo de aprendizagem é social, o foco desloca-se para as interações e os procedimentos de ensino tornam-se fundamentais. O comportamento do professor, em sala de aula, expressa suas intenções, crenças, seus valores, sentimentos, desejos que afetam cada aluno individualmente.

As relações do indivíduo no grupo são, por isso mesmo, importante não só para a aprendizagem social, mas fundamentalmente, para a tomada de consciência de sua própria personalidade.

A confrontação com os companheiros permite-lhe constatar que é um entre outros e que, ao mesmo tempo, é igual e diferente deles. Enfim, a vida afetiva, social e intelectual supõe, efetivamente, a vida social.

É necessário que a educação, no seu sentido mais geral, tenha conhecimento e seriedade das etapas de desenvolvimento infantil relacionadas à aprendizagem, para que sejam adotadas práticas pedagógicas mais adequadas e consistentes, assim como os educadores se atentem em suas “avaliações pessoais” diante dos “problemas” de seus alunos, e focalizem sua atenção à dinâmica desses sujeitos em seus processos cognitivos e afetivos, não ficando unilaterais em suas conclusões precipitadas e rotuladoras, em muitos casos.

A vida afetiva e cognitiva supõe relativamente à vida social, e o educador deve trilhar juntamente com seu aluno por essa conquista.

2.4 DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Dificuldades de aprendizagem (DA) é um termo geral que se refere a um grupo heterogêneo de desordens, manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e utilização da compreensão auditiva, da fala, da leitura, da escrita e do raciocínio.

Mas a aprendizagem não se restringe apenas as dependências escolares, os fatores exógenos são de fundamental importância neste contexto educacional, pois diz respeito à natureza, à direção e ao ritmo de desenvolvimento. É neste sentido

que a família é determinante no processo de ensino-aprendizagem, já que é a primeira fonte de relações sociais do indivíduo e neste seio é possível se estabelecer condições para que haja possíveis dificuldades de aprendizagem.

A família e a escola têm papéis formadores, mas cada um com suas responsabilidades e com papéis bem definidos, ambos ensinam e educam. Não é mais cabível e nem aceitável no mundo de hoje, que se tomem atitudes condenáveis em relação aos alunos com dificuldades de aprendizagem, tanto na escola quanto em casa.

Sabe-se que qualquer aprendizado requer uma boa comunicação entre os participantes deste processo. O bom gerenciamento das formas de comunicar-se é uma ação muito complexa, assim, Moran vem dizer que:

O campo onde se decide realmente a comunicação é o pessoal, o intrapessoal, que interfere profundamente nas outras formas de comunicação (...). A comunicação mais difícil é a intrapessoal: conseguir expressar as múltiplas vozes que se manifestam em nós, coordená-las, integrá-las e orientá-las para uma vivência cada vez mais enriquecedora. MORAN (1998, P.3)

O diálogo estabelecido entre mediador e aluno é fator importante no processo de aprendizagem, visto que forma elos afetivos que despertam o interesse e a motivação, levando os alunos a executarem suas tarefas com boa vontade e em crianças com Dificuldade de Aprendizagem isso não é diferente.

Codo e Gazzotti (2002) ainda nos dizem que o ato de educar só terá sucesso se houver uma relação afetiva entre professor e aluno, caso contrário, a aprendizagem não será significativa e não preparará o indivíduo para uma vida futura, deixando lacunas no processo ensino-aprendizagem.

É importante fortalecer a autoestima da criança, elemento essencial na efetivação da aprendizagem, pois todo indivíduo precisa sentir-se capaz de pensar e agir, e ver-se como merecedor de felicidade. A auto-estima nos diz Claret (1995), é uma necessidade humana, que contribui essencialmente para o processo vital.

2.5 O desenvolvimento cognitivo na dificuldade de aprendizagem

O desenvolvimento cognitivo da criança com dificuldade de aprendizagem é afetado por problemas no desenvolvimento da linguagem, acarretando problemas no

desenvolvimento da inteligência, além das dificuldades de atuar no ambiente escolar. Sistemas e técnicas associados aos recursos metodológicos apropriados, terapêuticos, psicoterapêuticos e educativos podem garantir: Um correto desenvolvimento Cognitivo; Uma boa adaptação; Um bom rendimento escolar.

É preciso uma mudança de atitudes e formação adequada das pessoas que devem interagir com crianças nos contextos educativos, tanto terapeutas e professores como familiares e colegas. Além das dificuldades que o déficit cognitivo implica para explorar, manipular e controlar o seu desenvolvimento educativo, esse déficit acarreta igualmente uma interação anômala com o mundo social.

O déficit de comunicação acarreta limitações para o desenvolvimento cognitivo da criança como para o seu desenvolvimento social e da personalidade. A falta de domínio no quesito lécto-escritor, os acontecimentos envolvendo habilidades exigidas no ambiente escolar, podem representar menores oportunidades para aprendizagem. Uma aprendizagem ativa de falta ou de sincronia entre suas respostas e as consequências sobre o ambiente.

A experiência repetida de fracasso em conseguir resultados consiste sobre o ambiente causando frustrações e limita a motivação. A falta de percepção de eficiência pode afetar tanto a criança como as pessoas a sua volta, pois elas podem ter aprendido que seus esforços são inúteis para conseguir uma interação adequada em sua sala de aula.

A criança se depara frequentemente com situações que não pode resolver e isso pode afetar sua disposição para a aprendizagem de estratégias cognitivas. A inteligência não poderá se manifestar se a criança acredita que suas ações não são valorizadas. É comum que se encontre a linguagem da criança com dificuldades fonológicas relacionadas ao funcionamento dos órgãos fono-articulatórios no aspecto motor. Assim, a linguagem é dividida em emissão e recepção.

Lacerda (1993) cita o ato da fala como uma criação pessoal e o ponto culminante da linguagem como sendo a expressão, dando acentuada ênfase à motricidade. Ressalta, ainda, a importância do meio social como fator indispensável para o desenvolvimento linguístico.

Finnie (1980) descreve que o desenvolvimento da linguagem vem tradicionalmente relacionado com a mecânica da fala.

Ultrapassando a perspectiva motora, Connor e colaboradores (1978), repensam a linguagem com uma visão piagetiana. Os autores apontam os

mecanismos de pré-fala, a linguagem e a cognição como aspectos fundamentais do desenvolvimento, mostrando a importância da relação entre linguagem e desenvolvimento cognitivo. Com isto, dois fatores vão influenciar a qualidade e a velocidade do desenvolvimento cognitivo de uma criança: a capacidade dela interagir com o meio e a natureza desse mesmo meio.

Sinclair (1970) entende o desenvolvimento linguístico e cognitivo dentro da ótica de Piaget e ainda relaciona os transtornos linguísticos na criança, que caracterizam o atraso na aquisição da linguagem e no desenvolvimento cognitivo, preocupando-se com aspectos como: imitação, jogo motor, brinquedo simbólico e exploração de objetos.

A linguagem da criança com dificuldade de aprendizagem vai muito além da emissão da recepção. A linguagem deve ser reconhecida como consequência de um momento anterior, ainda sem a presença do simbolismo, que é o período sensório-motor.

Lacerda ressalta, ainda, que a linguagem em crianças com dificuldades de aprendizagem deve ser situada dentro do seu desenvolvimento cognitivo, percebendo como ocorre a comunicação entre a criança e o meio, apesar do seu comprometimento. Desta forma há a necessidade de se propiciar à criança interagir com o meio, favorecendo uma troca ativa com esse mesmo meio. Assim, ela teria a chance de vivenciar as construções do período sensório-motor, o que a levaria ao enriquecimento da linguagem.

Piaget (1980) afirma que a ação é a fonte do ato inteligente, sendo as experiências sensório-motoras básicas para o desenvolvimento cognitivo normal.

As pessoas que fazem parte do meio que a criança vive, devem fazer com que as experiências que cheguem até a criança tenham sentido e possam ser aproveitadas.

Elas não estão limitadas aos elementos que definem uma ação pelo enfoque teórico: intenção da ação, controle cognitivo, representação consciente, atenção, motivação e relação social.

Considerando-se este pressuposto, pode-se pensar na hipótese da criança com dificuldade de aprendizagem e no processo lécto-escritor planejar sua ação e executá-la através de outras pessoas.

Vygotsky (1993) admite que as leis que fundamentam o desenvolvimento são as mesmas para as crianças normais e para as crianças deficientes. As diferenças

seriam os caminhos escolhidos por essas crianças para processar o mundo e acrescenta que as funções do desenvolvimento cognitivo da criança aparecem primeiramente no plano social para, depois, aparecerem no psicológico.

Cole (1989) concebe o social e o individual como um sistema de interação único. Assim, a relação estabelecida entre a criança com dificuldades de aprendizagem com crianças com boa capacidade para aprender, pode ser um elemento fundamental para o seu desenvolvimento. A ação compartilhada estimularia a capacidade da criança de estabelecer vínculos sociais e favoreceria o desempenho cognitivo.

São as dificuldades de aprendizagem e suas repercussões sociais que a levam à procura dos novos caminhos. Para Vygotsky, o futuro destas crianças dependerá muito das possibilidades que elas venham a ter na interação com o meio.

Braga acrescenta ainda que as relações sociais estabelecidas pelas crianças se dão através de símbolos que fazem parte de um sistema cultural. No caso da criança com dificuldade de aprendizagem, não é o tipo de instrumento utilizado ou o signo que é empregado, mas o significado dele que tem maior importância. A função primordial é internalizar a linguagem e desenvolver funções mentais que têm o símbolo como base.

A criança constrói e orienta seu processo de desenvolvimento cognitivo através da motivação, da atenção e da ação. Uma criança com dificuldade de aprendizagem tem limitações relativas à motivação e à atenção. O bloqueio se restringe à ação. Classificando-se a ação como um comportamento consciente e propositalmente orientado para um objetivo. Primordialmente, aparecem a gênese social, a intencionalidade, o planejamento, a definição de objetivos e a motivação.

Fundamentando-se nesse conceito, a criança com dificuldade em aprender age, a partir de suas motivações, como propõe Vygotsky, e orienta seu desenvolvimento com base na atenção, motivação e ação interna, como postula Piaget.

Segundo Braga (1995), bastaria que o ato motor fosse exercido por outro integrante do meio, um mediador. Todo o potencial cognitivo da criança foi usado na construção mental da tarefa e ela o orienta dirigindo a tarefa para esse mediador a partir de suas próprias perspectivas. Para esse mediador é dado o papel de criação conjunta. Sua função é cooperação, uma operação em conjunto favorecendo uma construção recíproca. Criança e mediador vão se modificando no processo de

interação. Ambos desenvolvem um processo criativo para descoberta de novas rotas.

Braga complementa que, muitas vezes, essas rotas são diferentes do que é culturalmente estabelecido, para que alcancem o culturalmente arbitrado e para que a criança atinja as funções mentais superiores. A perspectiva social do desenvolvimento é, então, observada.

As leis fundamentais do desenvolvimento são as mesmas, tanto para as crianças consideradas normais como para as deficientes e com dificuldades de aprendizagem, mas as dificuldades trazidas pela deficiência poderiam levar à processos criativos que daria origem à novos caminhos, permitindo que muito do que é inerente ao desenvolvimento normal desaparecesse ou fosse encurtado.

2.6 Pestalozzi e a educação integral do ser

Fundador da Escola Primária Popular, Johanh Heinrich Pestalozzi, nasceu em Zurique, Suíça, em 1746. Notabilizou-se como um educador preocupado com a educação de seu tempo, e sua experiência educativa foi denominada como “Escola Ativa”.

O pensamento pedagógico pestalozziano repercutiu na educação e na pedagogia contemporânea fundamentalmente inspirada por um espírito humanitário, buscando minimizar a situação do povo de sua época, entregando-se a este ideal, pois acreditava que a educação seria o melhor meio para humanizar o homem. Visto que, para Pestalozzi a finalidade da educação seria “a humanização do próprio homem, o desenvolvimento de todas as manifestações da vida humana, levada à maior plenitude e perfeição” (LUZURIAGA, apud GOMES, 1978, p. 175).

Assim, estas manifestações ocorreriam através de três capacidades do ser: o espírito, o coração e a mão, ou em outras palavras: a vida intelectual, a vida moral e a vida prática ou técnica; às quais devem ser desenvolvidas de forma integral e harmônica. Este pensamento está explícito quando Pestalozzi afirma que “é uma verdade universal que só é essencial e realmente educativo o que influi nos homens no conjunto de suas capacidades, isto é, coração, espírito e mão. Tudo quanto não toca a totalidade de seu ser, não toca naturalmente e não é humanamente educativo na extensão da palavra” (LUZURIAGA, apud GOMES, 2005, p. 26).

Para Pestalozzi a escola deve imitar a educação familiar. O indivíduo deve sentir a necessidade, conforme sua situação e suas carências, movido pelos cuidados e afeto dos que o cercam. Demonstrou que o problema da educação deve ser considerado do ponto de vista da criança, encontrando-se em cada uma os germes de todas as faculdades, sentimentos e aptidões, buscando o fim da educação, o desenvolvimento moral e intelectual através do bem-estar da criança.

Neste aspeto, entende-se que a pedagogia pestalozziana estaria resumida às seguintes ideias: A educação humana estaria alicerçada na natureza “espiritual e física do homem”; no desenvolvimento integral direcionado; do mesmo modo, na ideia da escola popular; na educação social e na formação profissional, subordinada à educação familiar a geral.

Pode-se perceber que a ideia pestalozziana está integrada a ideia de educação pregada pela Constituição Federal Brasileira de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que defendem a formação cidadã e formação profissional subordinada à formação integral do ser. Os princípios pedagógicos Pestalozzianos aliados aos princípios jurídicos brasileiros conduz a denominada Educação Holística.

Estamos falando da educação integral, aquela que conjuga de forma dinâmica os agentes sociais, o eu indivíduo e a vida num processo interativo. As ações equilibradas da natureza, do meio social, dos estados afetivos, da personalidade, formam o processo da educação. Essa é a visão integral que leva em consideração as trocas e influências entre a família, a escola, os meios de comunicação, o trabalho, o lazer e tudo o mais. Isso importa em estabelecer que vida é educação, e tão rica é a vida que todo artificialismo é dispensável.

2.7 Os quatro pilares da educação

Diante do nível de entendimento anteriormente exposto, podem-se compreender as ideias norteadoras do Relatório Delors, documento que foi elaborado pela Comissão Internacional Sobre a Educação para o Século XXI, coordenado por Jacques Delors, que nos traz em seu bojo a reflexão a respeito dos quatro pilares da educação para o século XXI, que são: o aprender a conhecer, que visa a integração do educando em uma cultura geral; o aprender a fazer, busca o desenvolvimento das aptidões necessárias às vivências práticas dos conhecimentos

produzidos; o aprender a conviver, procurando desenvolver a compreensão do outro e das relações interpessoais; e o aprender a ser, para melhor compreender-se, buscando o auto-descobrimto, promovendo a autonomia, o discernimento e a responsabilidade pessoal.

Essas propostas oferecem caminhos que visam à melhoria das práticas pedagógicas dos educadores no cotidiano da sala de aula. Sua reflexão leva a perceber que a comissão propõe uma Educação integral do ser, visto que se destacam mecanismos para a efetivação das relações de afetividade aliadas aos processos de aprendizagem, partindo dos quatro saberes/aprendizagens fundamentais, desenvolvidos ao longo de toda a vida do educando e não apenas no período escolar ou no ambiente institucionalizado da escola.

Desse modo, o Relatório Delors endossa a necessidade de buscarmos a implantação, conforme orienta a Constituição Federal do Brasil de 1988, a LDB, a pedagogia pestalozziana e os princípios de neuro-funcionalidade cerebral.

a) Aprender a Conhecer: ao observarmos a busca desenfreada de conhecimentos por parte dos educandos, visando apenas à aprovação nos concursos, percebe-se que passou a ser uma obrigação aprender simplesmente para passar de ano para a promoção escolar ou no concurso.

Deve-se levar em consideração, como enfatiza DELORS (2003), que o aprender a conhecer é um tipo de aprendizagem que visa não somente a aquisição de um repertório de saberes codificados, mas antes o domínio dos próprios instrumentos do conhecimento pode ser considerado, simultaneamente, como um meio e como uma finalidade da vida humana.

Nessa perspectiva, a pretensão é que cada um aprenda a compreender o mundo que o rodeia, para viver dignamente, para desenvolver suas capacidades profissionais, para comunicar. O prazer de descobrir, de compreender, de conhecer deve ser a finalidade da aprendizagem.

b) Aprender a Fazer: o Relatório Delors reconhece a necessidade de uma reflexão em torno do distanciamento entre os conhecimentos teóricos e a vivência prática desses conhecimentos, afirmando que “aprender a conhecer e aprender a fazer são, em larga medida, indissociáveis” (DELORS, 2003, p. 93).

Pode-se concordar com o Relatório Delors, bem como com Pestalozzi, no momento em que afirma que aprender a fazer não pode, pois, continuar a ter o significado simples de preparar alguém para uma tarefa material bem determinada,

para fazê-lo participar no fabrico de alguma coisa. Como consequência, as aprendizagens devem evoluir e não podem mais ser consideradas como simples transmissão e prática mais ou menos rotineiras, embora estas continuem a ter um valor formativo que não é de desprezar.

Nessa perspectiva, inúmeros casos de alunos problemas poderiam ter outro rumo se ocorresse o desenvolvimento entre as partes envolvidas, uma integração entre o saber-conhecer e o saber-fazer, podendo gerar um maior interesse do educando em querer aprender. Para que ocorra uma efetivação desta integração, percebe-se que surge a necessidade de um outro aprender: o aprender a viver junto, aprender a viver com os outros, aprender a conviver.

c) Aprender a Conviver: a educação tem por missão, por um lado transmitir conhecimentos sobre a diversidade da espécie humana e, por outro, levar as pessoas a tomar consciência das semelhanças e da interdependência entre todos os seres humanos do planeta (DELORS, 2003, p. 97).

Isto significa conhecerem-se, onde o educando busca integrar-se com as pessoas que o cercam através da interação das energias que envolvem as relações de corporeidade entre os seres.

Os conhecimentos trabalhados na escola deveriam ter um papel primordial neste sentido, e isto deveria ocorrer desde os primeiros ciclos do ensino fundamental. A instituição escolar deveria criar todas as situações possíveis para que esta aprendizagem ocorra.

Desde tenra idade, o educando deverá aprender a descobrir a si mesmo e ao outro, que somos mais semelhantes do que imaginamos. Contudo, para que o educando possua esta visão da realidade humana, faz-se necessário que a educação, independente se oferecida por quaisquer instituição (família, comunidade ou escola), antes de qualquer outra atitude, deve ajudá-lo a descobrir a si mesmo. Nesse ponto, o educando poderá se colocar no lugar do outro, compreendendo assim o mundo do outro, sua vida, suas dores, suas alegrias, sua realidade. Desse modo, todas as áreas do conhecimento passarão a ter um sentido em sua vida.

d) Aprender a Ser: Essa é mais uma proposta para formação de todo ser humano que deve ser preparado, “para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida” (DELORS apud GOMES, 2003, p. 99).

Segundo o Relatório Delors, é pela via de uma educação integral que o educando poderia através do conhecimento cognitivo compreender o mundo que o cerca, pois compreenderia a si mesmo, e, compreendendo-se, comportar-se-ia como ator participante, responsável e justo na construção de seu tempo, de sua sociedade.

Por isso, não se deve esquecer que mais do que nunca a educação parece ter como papel essencial propiciar a todos os seres humanos a liberdade de pensar, de discernir, de sentir e imaginar o que necessitam para desenvolverem seus talentos e permanecerem tanto quanto possíveis donos do seu próprio destino. “Neste sentido, a educação é antes de mais nada, uma viagem interior, cujas etapas correspondem às da maturação contínua da personalidade” (DELORS apud GOMES, 2003, p. 101).

Para Cavalcanti (2005), a vivência dos conhecimentos tem papel fundamental neste processo de viagem interior como observada na citação. Introduzir a noção de corporeidade nos estudos que envolvem a vida humana, particularmente a educação, significa reconhecer a implicabilidade dos sentimentos e emoções que fazem brilhar a presença do Ser no mundo. A maior ou menor intensidade desse brilho depende da força interior que impulsiona o Ser para o autodesenvolvimento através da autotranscendência.

A concepção de Cavalcanti contribui para materializar as recomendações do Relatório Delors em torno da educação do século XXI, mostrando-nos que não há como o educador escapar de humanizar-se, humanizando o ensino e, por conseguinte, orientando para que o educando possa, ele próprio junto a seus colegas, humanizar-se. Esta é uma proposta de caminho para uma sociedade mais justa, melhor de se viver, mais humana.

2.8 O papel do professor diante da dificuldade da criança na aprendizagem lécto-escritora.

As crianças não aprendem sozinhas. Aprendem a partir de mediações feitas por alguma pessoa que as colocam em situação de reflexão. Conseqüentemente, o educador é o ator principal ativo da aprendizagem de seus alunos (MARUNY, 2000),

ou seja, o educador tem o papel de auxiliar os educandos com e sem dificuldades lécto-escritoras, deve trabalhar o seu conhecimento prévio, valorizando o pensamento de cada um, considerando o seu ritmo de desenvolvimento, sua maneira de aprender, realizar atividades que trabalhem tanto com os que já sabem ler e escrever, bem como os outros. Comunicar à escola o problema encontrado e os sinais observados, para que todos possam trabalhar para o melhor desenvolvimento da criança.

O professor não deve ter perspectivas de que todos os seus alunos aprendam igualmente; isso é muito difícil de alcançar. O objetivo deve ser que todos possam trabalhar reflexivamente e construir o pensamento coletivamente, sem que ninguém seja discriminado. Infelizmente, muitos professores desconhecem as causas das dificuldades de aprendizagem da criança e as consideram como incapazes.

Faz-se necessário que o professor observe a bagagem que cada aluno traz consigo. Porém, não é só uma questão de diferenças nas experiências vividas, mas também nas capacidades e na maturidade das crianças, na linguagem oral, nos valores culturais em relação à cultura escrita e à cultura escolar, nas atitudes para com os adultos e para com a aprendizagem das normas, na motivação, nos estilos de aprendizagem, na adaptação emocional e social. As crianças chegam às escolas com diferentes experiências no uso da linguagem escrita, e algumas têm escassa experiência com a linguagem oral.

Os professores devem auxiliar as crianças com dificuldades de aprendizagens nas tarefas da escola, fazendo a divisão dos trabalhos longos em pequenas partes, para ajudá-las a rever os conteúdos de ensino; usar enigmas para que elas descrevam o objeto; tomar cuidado com o material escrito: letras claras; uso de desenhos; diagramas e menos uso de palavras escritas. O uso do dicionário.

Toda atividade deve dar chance à iniciativa do aluno. É importante que o educando sinta que pode sugerir o que vai escrever ou ler e como vai fazê-lo. Todavia, nem tudo pode ser sugerido. O educador deve marcar os limites da tarefa, mas é preferível que a tarefa tenha certo nível de abertura, de flexibilidade, que permita uma resposta personalizada.

Ler também serve para controlar e lembrar do que escrevemos. Quando perguntamos à criança o que é que ela queria escrever, pedimos-lhe que leia seu escrito. A própria criança pode precisar ler o que já escreveu para avançar, tal como nós adultos fazemos ao

repassar nossos textos enquanto escrevemos. Esta atividade traz informação decisiva para a criança. (MARUNY, 2000)

A leitura é fundamental para qualquer componente curricular da escola. Por meio dessa capacidade, a leitura envolve a atividade de ler para compreender, determinando que o aluno aprenda a concentrar-se na seleção de informações relevantes no texto, utilizando táticas de aprendizagem.

As crianças com dificuldades de aprendizagem precisam de mais horas de ensino. O ideal é que o professor planeje as aulas para que os métodos de ensino sejam adequados, para que auxiliem no desenvolvimento de aprendizagem da criança. É importante que o professor busque alternativas compatíveis com o desenvolvimento do educando.

O método utilizado pela escola pode dificultar a aprendizagem da criança. Por isso a importância de identificar o melhor método e proposta de ensino para a criança, optando por modificação metodológica dentro da sala de aula, dando oportunidade para que o aluno escolha o que vai ler ou escrever, mas colocando limites na tarefa. Desta maneira, estará motivando e estimulando o aluno, para que cresça em seu aprendizado.

2.8.1 Ligações Afetivas na escola

Os momentos de afetividade vividos na escola são fundamentais para a formação de personalidades sadias e capazes de aprender. Porém, muitas 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.

Com base numa perspectiva teórica fundamentalmente social, a partir de Vygotsky e Wallon, pode-se afirmar que a afetividade que se manifesta na relação professor/aluno constitui-se elemento inseparável do processo de construção do conhecimento. Além disso, a qualidade da interação pedagógica vai conferir um sentido afetivo para o objeto de conhecimento, a partir das experiências vividas.

A afetividade tem um papel fundamental na determinação do que merece atenção e o educador no processo de auxiliar as crianças na aquisição do conhecimento, devem desenvolver métodos que encorajem o desequilíbrio e que permita as crianças realizar, à sua

própria maneira, o restabelecimento do equilíbrio através de métodos ativos (assimilação e acomodação) (PIAGET apud WADSWORTH, 1997, p. 152).

Assim, quando a criança tem novas experiências (vendo ou ouvindo coisas novas) ela tenta adaptar esses novos estímulos às estruturas cognitivas que já possui ampliando suas construções anteriores. Neste contexto, o aluno é que constrói o seu conhecimento, ficando direcionado ao professor o papel de mediador da aprendizagem.

Quando o professor se propõe a ensinar e o aluno a aprender, uma corrente de elos de afetividade vai se formando e o cumprimento das atividades passa a fazer sentido para todos. Sem vínculos afetivos, a aprendizagem significativa não ocorre. O simples ato de chamar o aluno, pelo número 26 ou 12 em vez do nome provoca um distanciamento entre ambos. Capacidades dificilmente são adquiridas num ambiente chato, sem estímulos, sem diálogo e sem respeito. Um clima propício à aprendizagem pede um espaço alegre e acolhedor.

Afetividade e autoestima estão entrelaçadas, sem autoestima, dificilmente a criança enfrentará seus aspectos mais desfavoráveis e as eventuais manifestações externas. Já a criança com autoconceito positivo parece mais ativa; tem facilidade em fazer amigos, tem senso de humor, participa de discussões e projetos, lida melhor com o erro, sente orgulho por contribuir e é mais feliz, confiante, alegre e afetiva.

A autoestima é entendida como a “capacidade que o indivíduo tem de gostar de si mesmo, condição básica para se sentir confiante, amado e respeitado. Cabe, portanto, ao adulto ajudar na construção da autoestima infantil, fornecendo à criança uma imagem positiva de si mesma, aceitando-a e apoiando-a sempre que for preciso” (FELIPE, 2007, p. 07).

Neste sentido, os sentimentos devem ser tão bem demonstrados quanto são ensinados. Este é segredo para um bom começo de vida. Ensinar à criança a enfrentar a vida. O orgulho, quando não é excessivo, contribui par o desenvolvimento da autoestima.

Toda aprendizagem está impregnada de afetividade, já que ocorre a partir das interações sociais, num processo vincular. Pensando, especificamente, na aprendizagem escolar, a trama que se tece entre alunos, professores, conteúdo escolar, livros e escrita, não acontece puramente no campo cognitivo.

Existe uma base afetiva permeando essas relações, pois a sala de aula constitui-se um espaço social de convivência diária, onde se percebe movimentos que caracterizam os conflitos eu/outro e que se constituem em oportunidades de questionamentos, reflexão e conscientização, baseadas na importância do eu e do outro, no comprometimento e no diálogo. E outros que apenas desgastam a relação professor/aluno/conhecimento.

É essa relação que deve, portanto, ser de primordial importância em qualquer cenário educacional. A primeira dessas atitudes, segundo Sousa (2005), é a realidade ou genuinidade.

O professor, para ser um facilitador, precisa despojar-se do tradicional “papal” de ser “O professor” e tornar-se uma pessoa real com seus alunos, demonstrar os sentimentos que está tendo livremente, sem precisar impor isso aos alunos, sendo estes livres para responder de igual maneira. Tem-se como segunda atitude, a relação de confiança e a aceitação, uma aceitação da outra pessoa como indivíduo valioso e digno, merecedor de plena oportunidade de buscar, experimentar e descobrir aquilo que é engrandecedor ao ser.

Em qualquer relação que deva ocorrer aprendizagem, precisa haver comunicação entre as pessoas envolvidas. Comunicação por natureza, só é possível em um clima caracterizado por compreensão e empatia. Um facilitador de aprendizagem deve ser sensivelmente cômico da maneira como o processo de educação e aprendizagem parece ser para o estudante.

A construção do “Eu” processo condenado ao inacabamento: persistirá sempre, dentro de cada um, o que Wallon chama de “fantasma do outro”, de sub-eu. Controlado, domesticado normalmente, o “outro” pode irromper nas patologias, oferecendo o quadro das personalidades divididas. O Eu ainda frágil precisa da admiração alheia para completar a sua construção, e assim oferecer-se ao espetáculo” (DANTAS, 1992, p. 95).

Se não há empatia entre professor e aluno, aprender fica muito difícil pois afetividade e aprendizado caminham juntos. O professor, além de se preocupar com o conteúdo didático, deve se lembrar de que suas atitudes afetam o desenvolvimento da personalidade das crianças. É o professor quem as encaminha

na passagem do meio familiar para o desconhecido mundo da escola. Tudo isso faz dele um objeto de afeição.

A relação professor/aluno, aluno/professor é uma relação mútua que faz da sala de aula uma teia de valores, necessidades, aspirações e frustrações que se entrecruzam e, portanto, se influenciam reciprocamente. Por isso, tanto professor quanto aluno são responsáveis pelo direcionamento dessa relação, mas é imprescindível que o professor compreenda que possui maior grau de responsabilidade, quer seja por nossa formação, experiência ou por nossa diferença em relação ao aluno, sujeito em formação, em busca de identidade.

Neste sentido, Wallon explicita que o professor precisa estar atento para os diferentes papéis vivenciados, como, por exemplo, os casos de não aceitação, de discriminação e de estrelismo, para facilitar a participação de todos no grupo e evitar a fixação de papéis.

É importante que o professor preste igualmente atenção à necessidade de que a criança tem de momentos de intimidade, quando deseja brincar sozinha, fazer sozinho seu trabalho, porque a pessoa que se constrói é singular, e a relação com singularidade deve ser mantida.

Convém destacar que questões pessoais mal resolvidas refletem-se diretamente no processo de aprendizagem. Qualquer problema se traduz em baixo rendimento, desatenção, agressividade ou isolamento. Os professores podem ajudar seus alunos oferecendo-lhes conforto e segurança, acolhendo-os, escutando-os, mostrando-se disponíveis, sem assumir o papel de terapeuta, nem substituir os colegas orientadores ou coordenadores, é possível indicar um caminho para superar a aflição.

Porém, enfrentar sentimentos não é fácil para ninguém, mas trabalhar as emoções é importante no amadurecimento do ser humano. Portanto, esse conteúdo deve fazer parte do compromisso pedagógico de uma instituição que se preocupa com o desenvolvimento integral dos alunos.

Os PCN's favorecem esse enfoque ao propor para discussão em classe temas como sexualidade, ética e cidadania. São oportunidades para escutar as dúvidas e as experiências da vida de todos e observar atitudes. Mas, para isso, esses assuntos não podem ser abordados apenas sob o ponto de vista científico, mas considerar os educandos como seres humanos complexos e únicos, com características físicas, psicológicas e sentimentos diversos.

Wallon mostra que a criança tenderá para o adulto, mas só conseguirá isso plenamente com a presença de outros. E outro significativo, com papel relevante, é o professor.

O apoio que o professor dará ao aluno nessa travessia de criança a adulto terá maior ou menor relevância dependendo de ele avaliar seu próprio desempenho; de olhar seu aluno com reverência ou acatamento, de tomar em consideração, ter em conta suas condições de aprendizagem e as de seu meio; de seguir as determinações, cumprir, observar, acatar o ritmo de desenvolvimento próprio de sua etapa de formação.

Enfim, é da disposição de o professor estar na direção, estar voltado para seu aluno que dependerá a marca de sua contribuição ao desenvolvimento do aluno que lhe for confiada.

Quem considera a educação emocional importante diz que o aproveitamento escolar, a motivação e a sociabilização melhoram quando os estudantes são acolhidos. Portanto, não se deve deixar o trabalho com as emoções apenas para os momentos críticos. Convém lembrar que a auto-estima mantém uma estreita relação com a motivação ou o interesse da criança.

Portanto, é fundamental cuidar do aspeto afetivo no processo ensino-aprendizagem. Querer ensinar regras de comportamento sem proporcionar à criança situações de interação que levem a uma real tomada de consciência é pura perda de tempo, e pode acabar dificultando a aquisição do pleno desenvolvimento cognitivo e afetivo.

Espera-se do sistema educacional a facilitação de mudança e aprendizagem, pois o individuo educado é o que aprendeu a aprender, aprendeu a adaptar-se e mudar, e que só de um contexto interpessoal no qual a aprendizagem seja facilitada surgirão “verdadeiros estudantes, reais aprendizes, cientistas e intelectuais criativos e praticantes, indivíduos da espécie capazes de viver em um equilíbrio delicado, mas sempre mutável, entre o que é atualmente conhecido e os fluentes, móveis e mutáveis problemas e fatos do futuro” (ROGERS apud SOUSA, 2005, p. 12).

Além disso, Paulo Freire (1998) define a escola como um meio que prepara o sujeito para a vida, portanto deve ser crítica, acolhedora e mediadora, devendo estar preparada para a formação do individuo como um todo. Defende ainda, que o professor que possibilita a construção do conhecimento é aquele que está em

constante investigação, procurando conhecer as bases de sustentação à sua prática pedagógica, buscando modelo que lhe possibilite inovação, que favoreça mudanças e que propicie ao seu aluno aprendizagens significativas. Para tanto, faz-se necessário enfrentar desafios, conquistar autonomia, principalmente conhecer o seu aluno, o caminho que ele percorre para construir o seu conhecimento.

2.9 O PAPEL DA FAMÍLIA NO DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM DA CRIANÇA

No texto da Constituição Federal, no seu artigo 205 (1998), e a Lei de diretrizes e bases (LDB, 1996), no seu artigo 2, afirmam que: “A educação é dever da família e do Estado”. A família é convocada, pelo poder público, a participar do processo de formação escolar: no primeiro momento, matriculando, obrigatoriamente, seu filho, em idade escolar, no Ensino Fundamental.

No segundo momento, zelando pela frequência à escola e num terceiro momento se articulando com a escola de modo a assegurar meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento e zelando, com os docentes, pela aprendizagem dos alunos. Assim, tanto o professor e a escola, quanto à família e a sociedade envolvem aspectos socioculturais importantes para o processo de aprendizado de uma criança.

Quando uma criança apresenta alguma dificuldade de aprendizagem da leitura e da escrita, nem sempre os professores, os pais e/ou a família possuem informações suficientes para entender e enfrentar adequadamente o processo.

Assim, os pais cobram das escolas respostas e resultados, ea escola, por sua vez, acusa os pais de negligência. Com este tipo de atitude e sem a preparação adequada, a escola passa a ser um lugar de acúmulo de frustrações para os alunos.

Segundo Morais(1997:183) as crianças que provêm de ambientes letrados têm mais facilidade em aprender a ler e a escrever do que crianças provenientes de ambientes não letrados.

A criança que convive onde não existem revistas, jornais, nem livros, e que não tem modelos de leitura não tem o interesse e a motivação despertados. Possivelmente estes são alguns dos fatores que fazem surgir dificuldade de aprendizagem do processo lécto-escritor.

Assim, a família possui papel fundamental no desenvolvimento da capacidade de aprender e cabe a ela articular-se com a escola e seus docentes, ambos zelando de forma permanente, pela qualidade de ensino.

Os pais devem evitar transmitir à criança a angústia e ansiedade que eles próprios sentem diante dessas dificuldades. O importante é que eles transmitam segurança à criança e que compreendam a razão das suas dificuldades de aprendizagem. Os pais também devem evitar comparar a criança com os irmãos ou colegas da sala ou colocá-la perante situações nas quais sabem que a criança não tem sucesso, evitando que ela fique desmotivada.

A família deve observar a criança ao ler e ao escrever. Recomenda-se que os pais leiam as gramáticas escolares, observando como são os fonemas quanto ao modo e ponto de articulações, para que compreendam melhor quando observarem o comportamento da criança. Filhos de pais analfabetos têm pouco contato com a escrita e a leitura, portanto, podem necessitar de livros e materiais escritos bem impressos e com formas adequadas para manuseio.

É necessário que a família ajude a criança na sua educação linguística e faça com que a criança articule cada fonema, vogal e consoante. É preciso observar como a criança pronuncia os fonemas e, em seguida, pedir a ela que olhe o movimento de seus lábios, quando articulam fonemas em algumas palavras do cotidiano. Deve-se pedir também, que repita as palavras, pois a repetição acaba por levá-lo, assim, à consciência dos fonemas, ou seja, a consciência fonológica das palavras.

A família deve auxiliar a criança em casa, lendo para ela jornais, revistas e livros que lhe despertem interesse. Para que a criança aumente sua autoestima, a família deve fazer elogios, encorajar e falar bem de suas qualidades e pontos fortes. Quando tentar algo que considera difícil encorajá-la a não desistir; não depreciar seus acertos; tranquilizar e ressaltar sua esperteza e sua inteligência. É necessário envolvê-la para que possa desenvolver suas habilidades.

A família tem o papel de zelar, a exemplo dos docentes, pela aprendizagem. Isto significa acompanhar, de perto, a elaboração da proposta pedagógica da escola, não abrindo mão de prover meios, para a recuperação dos alunos de menor rendimento ou em atraso escolar, garantindo meios de acesso aos níveis mais elevados de ensino, segundo a capacidade de cada um.

2.9.1 A Afetividade na relação familiar

Pode-se definir família como uma instituição, a célula mãe da sociedade, um conjunto de pessoas que se unem pelo desejo de estarem juntas, de construir algo e de se complementarem. Caracteriza-se em um núcleo de convivência, unido por laços afetivos, que costuma compartilhar o mesmo teto. As relações familiares se baseiam, além do afeto, em relações biológicas, políticas e históricas.

Segundo Kaloustian apud Pequeno (2006), a família é o lugar indispensável para a garantia da sobrevivência e da proteção integral dos filhos e demais membros, independentemente do arranjo familiar ou da forma como vêm se estruturando. É a família que propicia os aportes afetivos e, sobretudo, materiais necessários ao desenvolvimento e bem-estar dos seus componentes. Ela desempenha um papel decisivo na educação formal e informal, é em seu espaço que são absorvidos os valores éticos e humanitários, e onde se aprofundam os laços de solidariedade.

A família não se caracteriza somente como o berço da cultura e a base da sociedade futura, mas é também o centro da vida social... A educação bem sucedida da criança na família é que vai servir de apoio à sua criatividade e ao seu comportamento produtivo quando for adulto... A família tem sido, é e será a influência mais poderosa para o desenvolvimento da personalidade e do caráter das pessoas. (GOKHALE, 1980, p. 30).

Segundo Capelatto (2006), a família tem a função de sociabilizar e estruturar os filhos como seres humanos, pois é através de suas relações que as pessoas podem se tornar mais humanas, aprendendo a viver o jogo da afetividade de maneira adequada. Mas para que essa adequação ocorra é preciso que haja referências positivas, cuidadores encarregados de estabelecer os limites necessários ao desenvolvimento de uma personalidade emocionalmente equilibrada. Vários estudos e pesquisas têm demonstrado que jovens problemáticos são fruto de famílias que, independentemente do nível socioeconômico, não lhes ofereceram afetividade suficiente.

É no âmbito familiar que a criança vive suas maiores sensações de alegria, felicidade, prazer e amor, o campo de ação no qual experimenta tristezas, desencontros, brigas, ciúmes, medos e ódios. É na família que se aprende a linguagem mais complicada da vida: a linguagem da afetividade, amor

acompanhado de medo, raiva e ciúme. A mistura de todos esses sentimentos é afetividade, e aprender a cuidar adequadamente de todas essas emoções é que vai proporcionar ao sujeito uma vida emocional plena e equilibrada.

É evidente, no nosso tipo de organização social, que é papel crucial da família: a proteção, afetividade e educação. Isso está publicamente reconhecido na legislação nacional, tais como o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8069/90) e nas diretrizes do Ministério da Educação aprovadas no decorrer dos anos 90. Isso demonstra o reconhecimento legal da instituição família como sendo o primeiro e, talvez, o mais importante elemento formador do sujeito.

Dessa forma, é preciso reconhecer que a família independente do modelo como se apresente, pode ser um espaço de afetividade e de segurança, mas também de medos, incertezas, rejeições, preconceitos e até de violência. Assim, é fundamental que a escola conheça os alunos e as famílias com as quais lidam: suas dificuldades, seus planos, seus medos e anseios. Enfim, que características e particularidades marcam a trajetória de cada família e conseqüentemente, do educando atendido.

2.9.2 Escola e família: Uma interação com sensibilidade

Penetrar no universo da interação família x escola, tão necessária para a formação do ser, é uma meta extremamente importante para a temática em questão. É direcionado à escola um trabalho muito interessante, que é trazer os pais como parceiros. A colaboração família-escola tem sido bastante enfatizada, como uma das metas para a educação no milênio que se inicia.

A relação afetiva professor-aluno ganhou peso nos últimos anos, já que a escola tem dividido com a família cada vez mais cedo a tarefa de cuidar da criança. Além disso, como os laços criados no ambiente não têm a mesma possessividade das ligações familiares, essa relação se torna especialmente importante.

Nesta perspectiva, a escola não deve ser só um lugar de aprendizagem, mas também um campo de ação no qual haverá continuidade da vida afetiva. A escola que funciona como quintal da casa poderá desempenhar o papel de parceira na formação de um indivíduo inteiro e sadio. Assim, a escola deve estar atenta para que estereótipos, preconceitos, rótulos e mitos não impossibilitem que sejam

firmadas entre escola e famílias, relações de colaboração baseada na cooperação e respeito mútuos que reflita positivamente na vida escolar e afetiva dos alunos.

Essas relações entre um mundo externo, estruturado pela cultura e pelas condições históricas, e por um mundo interno, não somente no aspecto cognitivo, mas afetivo, que envolve desejos, sentimentos e emoções, é que formarão o indivíduo no decorrer das vivências, dessa forma, é salutar o aproveitamento dessas relações na prática educativa.

Educar é ensinar a olhar para fora e para dentro, superando o divorcio, típico da nossa sociedade, entre objetividade e subjetividade. É aprender além: saber que é tão verdade que a menor distância entre dois pontos é uma linha reta quanto que o que reduz a distância entre dois seres humana é o riso e a lágrima (ALENCAR, 2001, p. 100).

A escola constitui instituição decisiva para a conquista de habilidades sociais, emocionais e profissionais. É na escola que deve se dar a conscientização a respeito dos problemas do planeta: destruição do meio ambiente, desvalorização de grupos menos favorecidos economicamente, e outras problemáticas sociais. Deve-se falar sobre amizade, sobre a importância do grupo social, sobre questões afetivas.

A escola precisa chamar os pais à participação na dinâmica escolar. convocá-los para reuniões ou outros eventos, não apenas para passar-lhes informações burocráticas, reclamar da indisciplina ou apresentar o fracasso do aluno, mas para que sejam mais formativos, levando-os a conhecer a proposta da escola, o desempenho do aluno, seus méritos, seus avanços e também suas dificuldades, no intuito de compartilhar estes aspectos de forma dialógica.

A escola, que se pretende na sociedade atual, deve ser um espaço para executar mudanças e planejar atividades que levem à aprendizagem e ao resgate da autoestima de todos. Na prática, isso significa conhecer e valorizar os conhecimentos e experiências que os alunos trazem de suas famílias e amigos, e estar atento às necessidades e interesses de cada um. Aprendendo a gostar de si mesmo, aprende-se também a demonstrar afeto pelos outros e a resgatar a dignidade e a construção da cidadania.

Apesar de objetivos comuns, enfatiza Cozer (2003), nota-se que escola e família muitas vezes caminham paralelamente. Parecem frequentemente realizar um

jogo de empurra-empurra, onde ambas as instituições não definem seus papéis e culpam um ao outro pelo aluno problema. Geralmente, em casos de desobediência a uma regra escolar, em vez de os educadores aproveitarem imediatamente a oportunidade de viver o jogo da afetividade, chamam os pais e depositam neles a tarefa de impor os limites necessários, e a família por sua vez, tende a transferir excessivas responsabilidades para a escola como a educação sexual, a definição política, a formação religiosa, o caratê ou dança. Com isso esta vai abandonando seu foco, e a família perdem a função.

[...] as próprias famílias esperam muito da escolarização de seus filhos, ao passo que os profissionais da escola parecem relutar em aceitar o aumento de sua responsabilidade na educação... Enquanto os profissionais da escola apontam o dedo para a família, esta acusa a escola da falta de autoridade (CENPEC apud COZER, 2003, p. 24)

Hoje, percebe-se que a escola não sobrevive sem a família e a família não sobrevive sem a escola, pois, são instituições interdependentes e complementares. Essa necessidade do trabalho em conjunto constitui o maior fundamento para justificar a união constante e perpétua dessas únicas duas instituições de educação.

A escola deve se conscientizar de que é uma instituição afetiva que complementa a família. Sem essa consciência, formaremos sujeitos que aprenderam, mas não sabem usar o que aprenderam porque estão afetivamente empobrecidos. O jovem sentir-se-á parte da escola somente quando houver afetividade, quando sentir que cuidam dele.

Faz-se necessário ressaltar que a tarefa de cuidar adequadamente de um ser em formação é extremamente difícil, pois exige dos educadores capacidade de lidar com os conflitos gerados pelos impulsos dos jovens em direção ao prazer imediato e às necessidades biopsíquico-sociais de cada momento. Os adolescentes precisam de educadores (pais, professores) que lhes proporcionem a vivência da afetividade. É através de experiências vividas com os cuidadores que eles vão estruturar as relações que estabelecerão com toda a sociedade.

É papel da família, mostrar à criança que ela tem uma história, um histórico de aprendizagem anterior à escola. O estilo de aprender de uma pessoa está diretamente ligado ao estilo de aprender de sua família, no convívio com seus

familiares. A forma como o conhecimento circula dentro da família é que vai caracterizar a forma como a criança vai se apresentar como aprendiz na escola.

O contato com a família possibilita à escola o conhecimento das condições concretas do contexto familiar do aluno e de sua comunidade, do universo cultural e dos valores do subgrupo social onde a criança está inserida e do conceito que os próprios pais têm de seus filhos. Assim, escola terá subsídios sobre o quê e como a criança pensa e em que e como a escola pode contar com a família.

A construção da parceria enquanto uma relação de cooperação entre as instituições família e escola, implica em colocar-se no lugar do outro. Cooperação é “operar com [...] é estabelecer trocas equilibradas com os outros, sejam estas trocas referentes a favores, informações materiais, influências etc” (PIAGET apud CAETANO, 2003, p. 6).

O propósito Piagetiano é que essa parceria se construa através de respeito mútuo, o que significa tornar paralelos os papéis de pais e professores, para que os pais garantam as possibilidades de exporem suas opiniões, ouvirem os professores sem receio de serem avaliados, e de uma intervenção planejada e consciente, em que a escola possa criar espaços de reflexão e experiências de vida numa comunidade educativa, objetivando a primeiro plano a aproximação entre as duas instituições. Segundo o próprio Piaget:

Uma ligação estreita e continuada entre os professores e os pais leva, pois a muita coisa mais que a uma informação mútua: este intercâmbio acaba resultando em ajuda recíproca e, freqüentemente, em aperfeiçoamento real dos métodos. Ao aproximar a escola da vida ou das preocupações profissionais dos pais, e ao proporcionar, reciprocamente, aos pais um interesse pelas coisas da escola, chega-se até mesmo a uma divisão de responsabilidades [...] (PIAGET, 2000, p. 50).

Portanto a construção dessa parceria é função inicial dos professores, pois transferir essa função à família somente reforça sentimentos de ansiedade, vergonha e incapacidade aos pais, uma vez que não são eles os especialistas em educação, não entendem de psicologia, desconhecem a didática, a sociologia, enfim, os resultados desta postura já se conhecem: o afastamento da família.

A interação entre a família e a escola vem apresentando, no decorrer dos anos, mudanças significativas. Hoje, já é possível vislumbrar possibilidades de cooperação mútua para um bom resultado. Toda família é um pouco escola e toda

escola é um pouco família, educar é ajudar a cuidar, a criar. Ajudar é diferente de fazer aquilo que deveria ter sido feito em casa.

Dessa forma, cabe a escola determinar suas funções específicas e auxiliar a família nesse entendimento e cabe à família o papel de educar é saber estabelecer limites e disciplina com amor e sabedoria, redefinir seu posicionamento, permitindo que as crianças e os jovens encontrem seu lugar na sociedade e, assim, compreendam seus limites e suas capacidades.

CAPITULO III - MARCO METODOLÓGICO

Nunca conseguimos fazer medidas precisas, apenas medidas úteis. Mas essa suposição não deve ser usada como justificativa para a anarquia científica. Pesquisa rigorosa ainda é possível, simplesmente é mais difícil do que se imagina. (Babbie, 1999, p. 182)

A presente pesquisa trata-se de uma pesquisa de campo de cunho qualitativo do tipo exploratória.

Apresento aqui os caminhos e os métodos utilizados, nesse caso, foi o dedutivo. O método dedutivo, porque partiu de pronúncias mais gerais para chegar a uma conclusão privada ou menos comum (LUDKE, 1986) que retratou a realidade mais completa e objetiva possível, ou seja, revela a variedade de dimensões presentes em determinadas situações ou problemas, focalizando-os como um todo.

A respeito da pesquisa qualitativa (LUDKE 1986), mostra que sua natureza se baseia no ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. Nesse sentido, esta abordagem proporciona um contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente escolar e a situação que está sendo investigada.

O instrumento utilizado para coleta de dados foi um questionário com oito questões abertas.

As questões abertas apresentar-se-á a pergunta e deixa um espaço em branco para que a pessoa escreva sua resposta sem qualquer restrição (Gil, 1999).A vantagem da questão aberta e a de não obrigar o respondente a enquadrar sua percepção em alternativas preestabelecidas e, também permitir respostas mais prolongadas e interessantes, proporcionando maiores informações sobre a dificuldade de aprendizagem durante o processo lécto-escritor.

Para aprimorar o desenvolvimento deste trabalho, realizou-se uma pesquisa bibliográfica sobre o tema, baseada em estudos clássicos e contemporâneos buscando várias informações que contribuíssem para afirmar a importância da afetividade na educação infantil, e sua contribuição para o desenvolvimento da criança.

Para uma melhor compreensão do tema proposto foi realizada uma pesquisa de campo, através de um questionário com questões abertas que foram respondidas por docentes que atuam na educação infantil, a fim de buscar dados sobre a afetividade e sua importância na visão do professor.

A aplicação do questionário aconteceu de 15 de outubro a 20 de dezembro, em unidades de ensino do município de Serra do Ramalho que são assistidas pelo CAEE. Após, as respostas foram analisadas, interpretadas e relacionadas com os estudos de teóricos abordados durante o trabalho.

Através dessa análise foi possível contribuir ainda mais para as discussões acerca da importância da afetividade para o desenvolvimento cognitivo, sua importância na relação professor, aluno e família, assim como as contribuições positivas e negativas para o desenvolvimento da criança.

3.1 Locais da pesquisa

O questionário referente à pesquisa de campo foi aplicado em diversas Unidades de Ensino da rede Municipal de Serra do Ramalho que são assistidas pelo CAEE e o questionário para a família foi realizado no CAEE, Centro de Atendimento Educacional Especializado de Serra do Ramalho, Bahia, Brasil, no momento em que os mesmos levavam seus filhos para o atendimento.

Serra do Ramalho é um município atípico, muito extenso com vários povoados e vilas, denominadas de agrovilas, todos distantes uns dos outros, é um município com população rural muito extensa, localizadas às margens do rio São Francisco e aos pés da Serra do Ramalho.

O CAEE é uma autarquia subordinada à Secretaria Municipal de Educação de Serra do Ramalho, fica localizada na Praça Central, S/N – Centro Cultural Luís Eduardo Magalhães – Centro – Agrovila 09, Serra do Ramalho – BA. Onde estão cadastrados 250 alunos da rede municipal de Educação, de todas as modalidades

de ensino e em atendimento psicopedagógico, psicológico e Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Atualmente o CAEE funciona nos dois turnos: matutino e vespertino e com uma equipe multidisciplinar composta com 10 Funcionários: 5 psicopedagogos, 1 psicólogo, 1 assistente social, dois pedagogos e uma secretária.

3.2 Tipo de Pesquisa

Esta pesquisa com base nos objetivos caracteriza-se por ser de caráter descritivo, que de acordo com Cerro e Bervian (2005, p. 66): “observa, registra, analisa e correlaciona fatos ou fenômenos (variáveis) sem manipulá-los”.

Procura descobrir [...] a frequência com que um fenômeno ocorre, sua relação e conexão com outros, sua natureza e características”. Segundo Gil (2008) a pesquisa descritiva tem como uma de suas principais características a utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, como o questionário e a observação sistemática.

Em relação aos procedimentos este trabalho é uma Pesquisa de Campo, além de uma pesquisa bibliográfica, foi realizada uma coleta de dados, através de um questionário.

Segundo Fonseca (2002) a pesquisa de campo se caracteriza pelos estudos em que, além da pesquisa bibliográfica e/ ou documental, se realiza uma coleta de dados junto a pessoas, através de diferentes tipos de pesquisa (pesquisa ex-post-facto, pesquisa – ação, pesquisa participante, etc.).

A pesquisa de campo é utilizada a fim de conseguir algum conhecimento acerca de um problema para o qual se busca uma resposta. Marconi e Lakatos afirmar que:

Pesquisa de campo é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese que se queira comprovar, ou ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles. (MARCONI E LAKATOS, 2001, p. 64)

Partindo dessas considerações, pode-se afirmar que a metodologia orienta o caminho do pesquisador visando encontrar soluções para decifrar e encontrar respostas e/ ou conquistar novos conhecimentos.

Realizou-se o estudo bibliográfico que corroborou para melhor planejamento e desenvolvimento acerca da temática estudada, ressaltando a importância da pesquisa para a formação profissional por possibilitar a busca de novos conhecimentos e enriquecimento no cenário de desenvolvimento em fazer pesquisas.

3.3 População e amostra

A pesquisa com os docentes foi desenvolvida em diversas Unidades de Ensino da rede Municipal de Serra do Ramalho nas quais esses professores atuam e que são assistidas pelo CAEE e o questionário para a família foi realizado no CAEE, Centro de Atendimento Educacional Especializado de Serra do Ramalho, Bahia, Brasil, no momento em que os mesmos levavam seus filhos para o atendimento.

Foram aplicados 60 questionários com questões abertas, e somente 48 foram devolvidos para análise.

Dos 30 questionários entregues aos docentes apenas 22 responderam e devolveram para análise, dos 30 questionários entregues aos pais, todos foram devolvidos e entregues para análise. Esses docentes e familiares foram selecionados por atuarem diretamente no processo de desenvolvimento do aluno em atendimento no CAEE.

3.4 Instrumentos de coleta de dados

Os dados para pesquisa foram coletados através de um questionário (Apêndice A) constituídos por 7 questões sobre a formação e tempo de serviço dos educadores e 4 questões abertas relacionadas a afetividade. Menga e Marli (1986, p.38) vem dizer que “Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem informações e declarações do pesquisador”.

Na concepção de Gil (1999, p.128) o questionário poderá ser tratado “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc”. O questionário foi aplicado pela pesquisadora, a fim de levantar dados sobre a

importância da afetividade na educação a visão dos docentes que nela atuam e dos responsáveis pelo educando.

3.5 Análises dos dados

Para tratamento dos dados foi analisado o conteúdo por similaridade de expressão comparando, analisando, interpretando as respostas obtidas com o questionário e utilizando alguns gráficos extraídos na estatística exploratória, os quais possibilitaram inter-relacionar os objetivos com os aspectos teórico-metodológicos.

CAPITULO IV – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Nesse tópico se apresentam as análises dos resultados da pesquisa, referentes às respostas dadas pelas docentes ao questionário proposto, comparando com os estudos de alguns autores sobre o tema.

De posse dos questionários aplicados a trinta docentes nas escolas Municipais de Serra do Ramalho-BA, utilizei quadros extraídos na estatística exploratória os quais permitiram inter-relacionar os objetivos da pesquisa com os aspectos teóricos metodológicos.

Analisar os dados qualitativos significa “trabalhar” todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observação, as transcrições de entrevista, as análises de documentos e as demais informações disponíveis. A tarefa de análise implica, num primeiro momento, a organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes. (LÜDKE E MARLI 1986, P.38)

Conforme referenciada pelas autoras a organização do material coletado, iniciou-se a análise dos dados, partindo dos estudos realizados sobre A Importância da Afetividade para o desenvolvimento cognitivo, seguida de tabulação dos dados dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Para analisar as respostas das educadoras, foram utilizadas as abreviações F1, F2 e assim sucessivamente.

Primeiramente foi descrito algumas informações importantes sobre a formação e o tempo de atuação das docentes, e em seguida foi analisado o resultado da pesquisa.

Nas Unidades de Ensino da rede Municipal na cidade de Serra do Ramalho, dos 30 questionários entregues 8 professores não devolveram os questionários e os 22 professores que responderam ao questionário proposto 16 possuem formação Superior em pedagogia, 4 cursaram história) e 2 matemática :

Tabela 1 – Percentual de formação dos Docentes

Formação do Docente	Número de professores
Pedagogia	16
História	04
Matemática	02
Não devolveram os questionários para análise	08

Figura 1: Percentual de formação dos Docente

Fonte da pesquisa: O autor 2018

Quanto ao tempo de trabalho na educação, 19 professores atuam há mais de oito anos, e somente 3 há menos de oito anos, conforme mostra a Figura 2:

Tabela 2 – Tempo de atuação dos Docentes na educação

Tempo de atuação na educação	Número de professores
Mais de 08 anos de atuação	19
Menos de 08 anos de atuação	03

Figura 2 – Tempo de atuação dos Docentes na educação

Fonte de Pesquisa: O autor 2018

Nota-se que todos os professores que trabalham com as crianças que frequentam o CAEE possuem nível superior e que a maioria já atua na Educação há mais de oito anos, ainda assim pode-se perceber pelas respostas do questionário que, apesar de atuarem há muito tempo tem maior facilidade, e argumentação em

relação ao tema tratado, mostrando às vezes um maior conhecimento devido ao maior tempo de prática docente, todas consideram a questão da afetividade fator importante no desenvolvimento e aprendizagem do aluno.

Questionadas sobre o conceito de afetividade algumas educadoras (4) entendem a afetividade como sentimentos bons, de afeto, amor, carinho, entre outros.

“Afetividade para mim é um sentimento bom, carinho, amor, amizade, zelo. (F1).

A visão da afetividade nesse sentido pode estar relacionada com o instinto maternal, de carinho, proteção, contato físico, o que é considerável levando em conta que os alunos são crianças de 06 anos a 15 anos, e a afetividade nesta faixa etária em geral se desenvolve através do toque, do contato físico, de gestos de carinho.

No conceito do restante das educadoras que participaram da pesquisa (18) responderam que a afetividade vai além da demonstração de sentimentos bons, e que ela está relacionada também com a atenção ao outro, as suas particularidades, com a confiança, com o respeito mútuo. “É um olhar sensível e atencioso, capaz de compreender as características de cada pessoa” (F2).

Verifica-se que a maioria das educadoras tem um entendimento mais amplo sobre a afetividade, não ficando o conceito preso ao toque, ao carinho, mas também as relações humanas, a percepção do outro enquanto pessoa, mostrando que o professor deve estar também atento aos seus alunos, indo de encontro com o que Arantes (2003) coloca em seus estudos, onde mostra que a afetividade é construída culturalmente, e não é expressa somente pelo contato físico, mas também pelas atitudes, gestos, na preocupação com o outro, o professor pode assim atingir seu aluno de maneira que este também se tornará sensível.

A seguir na Figura 3 apresenta os conceitos de afetividade analisados na pesquisa:

Tabela3: Conceitos de afetividade

Conceitos de afetividade	Números de Professores
Entendem a afetividade como sentimentos bons, de afeto, amor, carinho, entre outros.	04

Entendimento amplo sobre a afetividade, ela está relacionada também com a atenção ao outro, as suas particularidades, com a confiança, com o respeito mútuo	18
--	----

Figura 3 : Conceitos de afetividade

Fonte da pesquisa: O autor 2018

Em relação à contribuição da afetividade para um melhor aprendizado, todas foram unânimes em ressaltar a importância desta para a relação em sala de aula, e para o aprendizado do aluno.

A relação professor e aluno deve ser além do conhecimento científico, deve abranger também as interações afetivas com o aluno, uma relação de humanização: Em sala de aula desenvolve-se a educação emocional, as relações interpessoais e a estimulação para melhores condições de ensino aprendizagem com práticas de respeito e compromisso com o aluno.

“Os sentimentos fazem parte dos seres humanos, de forma que fazem parte no desenvolvimento das habilidades e competências dos mesmos”. “Um exemplo clássico é se o aluno não gostar do professor. Ele terá muitas dificuldades na aprendizagem.” (F2).

Esse conceito sobre a relação professor e aluno também pode ser verificado nos estudos de Almeida (1999) quando coloca que, para que haja uma transmissão de conhecimentos é preciso uma interação entre pessoas, e nessa interação o afeto deve estar presente.

Nesta relação, conforme mostram as respostas, as educadoras acreditam que o laço afetivo criado entre o professor e aluno, um olhar para a criança como um ser cheio de particularidades, transmite confiança, estimula o respeito e a compreensão.

04 – Expressam a afetividade como expressão de sentimentos bons.

18- Expressam afetividade além dos sentimentos, aumento e valorização da autoestima, e conseqüentemente melhora a aprendizagem e contribui muito para o desenvolvimento infantil.

A pesquisa mostrou ainda que além da relação entre o professor e aluno, o ambiente afetivo estabelecido pela escola, a boa relação com os colegas da sala traz um maior rendimento por parte dos alunos.

Pode se perceber isso na resposta dada pela docente F3 quando diz que o aluno que possui um bom relacionamento com a professora e com os colegas de sala tem um rendimento maior, as crianças tem como segunda casa a escola, por isso nela a afetividade se faz fundamental, pois o aluno terá maior participação e interação em aula se estiver em um ambiente familiar e agradável. “Quando o professor só passa o conhecimento, não cria vínculo com o aluno, não se aproxima, não tem contato”.

Foi enfatizado também nas respostas das educadoras que muitas vezes as crianças não têm dentro de casa essa relação de afeto com a família, pelo contrário chegam a escola com carência afetiva, agressivas devido a agressões verbais e até agressões físicas que presenciam e sofrem, nesses casos, segundo as educadoras o professor deve conhecer a realidade de seu aluno, ter a sensibilidade para perceber o problema.

Nesse contexto a relação afetiva entre professor e aluno se torna ainda mais importante, já que pode ser a única vivenciada pela criança. O professor torna se também um exemplo a ser seguido, e deve despertar no aluno o respeito à confiança, o carinho, para que este sinta a vontade para expressar suas ideias e buscar o conhecimento. A afetividade aproxima o aluno do professor, e aumenta o seu interesse em aprender.

Na questão sobre as consequências da falta de afetividade na relação professor e aluno, as docentes demonstraram estar cientes dos problemas que essa falta pode causar.

Foi dada maior ênfase a importância do professor nessa relação como um mediador, um elo entre a criança e o aprendizado, e este deve trabalhar juntamente com o cognitivo a questão afetiva, porém como bem colocou uma educadora, sem deixar que os limites, o respeito se percam.

Na opinião das educadoras, sem a afetividade a relação professor e aluno se tornam distante, fria, o companheirismo e o respeito podem se perder, dando espaço para baixa estima do aluno, e este pode perder o interesse pela aprendizagem.

A docente F3 cita que as crianças, em muitos casos, chegam aos centros de educação habituados a um ambiente de pouca afetividade, o professor será principal elo na relação professor/aluno e aluno/aluno.

Caso o professor não esteja desenvolvendo esse papel, a sala poderá ser desunida, ter dificuldades em atividades grupais, ter crianças tímidas e retraídas com consequências que o indivíduo pode levar para sua vida adulta.

“A Educação afetiva pode auxiliar no comportamento, no caráter e a atividade cognitiva da criança”.F3

Essa relação de afetividade é importante não somente para o desenvolvimento intelectual do aluno, mas também para o seu desenvolvimento social, enquanto pessoa e, a falta desta relação pode, por exemplo, levar a criança a reprimir sua criatividade, a ter medo de expor suas idéias e se relacionar com os outros.

Os resultados da pesquisa conferem com as bases filosóficas e numa perspectiva teórica fundamentalmente social, a partir de Vygotsky e Wallon, pode-se afirmar que a afetividade que se manifesta na relação professor/aluno constitui-se elemento inseparável do processo de construção do conhecimento. Além disso, a qualidade da interação pedagógica vai conferir um sentido afetivo para o objeto de conhecimento, a partir das experiências vividas.

Assim como Piaget também reforça o mesmo pensamento quando diz:

A afetividade tem um papel fundamental na determinação do que merece atenção e o educador no processo de auxiliar as crianças na aquisição do conhecimento, devem desenvolver métodos que encoragem o desequilíbrio e que permita as crianças realizar, à sua própria maneira, o restabelecimento do equilíbrio através de métodos ativos (assimilação e acomodação) (PIAGET apud WADSWORTH, 1997, p. 152)

Ainda de acordo com a pesquisa, perguntadas sobre de que maneiras o professor pode expressar a afetividade na relação professor e aluno, algumas educadoras, assim como aconteceu nas respostas sobre conceitos de afetividade, mantiveram a visão da afetividade expressa mais pelo amor, carinho, contato físico (abraços, beijos) a maioria das educadoras acreditam que o professor pode

expressar a afetividade de várias maneiras e aqui não se prendem somente aos gestos de carinho e ao contato físico.

Esses dados podem ser verificados estes na Figura 4:

Tabela 4 – Opinião dos docentes de como a afetividade pode ser expressa

Como a afetividade pode ser expressa	Número de Professores
Afetividade expressa por gesto de carinho	08
Afetividade expressa por outras formas	14

Figura4: Como a afetividade pode ser expressa

Fonte de pesquisa: O autor 2018

A maioria dos professores acredita que a afetividade possa ser expressa também através da percepção do professor em relação à realidade de seu aluno, o cuidado em não salientar diferenças, o respeito, elogiando o aluno, mostrando a sua capacidade, dando espaço para o diálogo, ensinado valores, dando limites sem ser autoritário e nem permissivo demais.

08 - Afetividade expressa por gestos de carinho

14 - Afetividade pode ser expressa de outras formas

A docente F4 traz que o professor pode expressar sua afetividade através de elogios para com a criança, mostrar para o aluno que ele é capaz de aprender, aumentar a, autoestima da criança, dar carinho, atenção, ouvir o que a criança tem a dizer.

Relembrando o que foi constatado neste estudo vários autores também concordam que a afetividade pode ir além do contato físico e dos carinhos, como Almeida (1999) quando diz que a afetividade pode ser expressa através de todas as possibilidades de expressão que servem também a atividade cognitiva.

Estas informações obtidas na pesquisa podem ser observadas também em Wallon (1968), no decorrer de todo o desenvolvimento do indivíduo, a afetividade tem um papel fundamental. Tem a função de comunicação nos primeiros meses de

vida, manifestando-se, basicamente, através de impulsos emocionais, estabelecendo os primeiros contatos da criança com o mundo.

Através desta interação com o meio humano, a criança passa de um estado de total sincretismo para um progressivo processo de diferenciação, onde a afetividade está presente, permeando a relação entre a criança e o outro, constituindo elemento essencial na construção da identidade. Da mesma forma, é ainda através da afetividade que o indivíduo acessa o mundo simbólico, originando a atividade cognitiva e possibilitando o seu avanço. São os desejos, as intenções e os motivos que vão mobilizar a criança na seleção de atividades e objetos.

Para Wallon (1978), o conhecimento do mundo objetivo é feito de modo sensível e reflexivo, envolvendo o sentir, o pensar, o sonhar e o imaginar.

Os dados coletados trouxeram grandes contribuições para este estudo. Foi possível perceber a importância da afetividade na educação.

Embora algumas respostas não tenham demonstrado uma visão muito ampla do conceito de afetividade, e este ponto mereça ser mais trabalhado por parte do educador e das instituições de ensino, a maioria tem um conceito mais elaborado, mais amplo sobre a afetividade, demonstram-se conscientes da importância da afetividade no ambiente escolar, na relação entre professor e aluno, e esta como condição necessária para a produção de conhecimento, cientes de seu papel enquanto educadoras, formadoras, espelho para seus alunos, se mostram dispostas a influenciarem afetivamente seus alunos, promovendo o desenvolvimento da criança em todas as suas dimensões, ou seja, cognitiva, afetiva, motora e social.

Com base no questionário aplicado para os familiares, houve a preocupação em corroborar com as discussões em torno da importância da afetividade no processo de aprendizagem das crianças principalmente as que estão no processo de desenvolvimento lécto-escritor.

Os questionamentos foram sobre questões sociais, econômicas e culturais, tendo como objetivo compreender melhor o ambiente cognitivo e afetivo dos alunos. O questionário aplicado foi organizado com base em algumas questões do CAEE e questões referentes ao tema “ Aprendizagem e processos pedagógicos: a importância da afetividade para o desenvolvimento cognitivo e lécto-escritor em crianças que frequentam o CAEE”.

A aplicação do questionário realizou-se no CAEE, no momento em que os pais levavam seus filhos para o atendimento. Sendo as questões respondidas por

30 mães de usuários do CAEE. A escolarização dos pais abrange o ensino fundamental e médio, com algumas exceções, pois alguns, não concluíram a 1ª e 2ª série do ensino fundamental. O primeiro questionamento foi sobre o que mais valorizam na escola, teve como principais respostas foi aprender a ler e escrever (vinte pais) e o segundo foi tirar boas notas (dez pais).

Percebe-se a importância que a professora tem para uma parte dos Pais. Nas suas respostas pode-se constatar que para eles a professora representa uma forte influência no aprendizado dos filhos. Desse modo, como foi mencionado anteriormente, entende que a influência mais importante no processo educativo é a figura do professor; ele pode contribuir para modificações positivas no comportamento do aluno.

Outro aspecto relevante é que ao questionar os pais sobre o que deixa os filhos mais felizes, as respostas dos mesmos apontam para o carinho que recebem (vinte pais) e o tempo durante o qual ficam juntos (dez pais).

Consequentemente, o que eles mais admiram nos professores também é o carinho (vinte pais) para com seus filhos. Percebe-se assim o quanto esperam dos professores, que sejam carinhosos, pacientes e respeitosos com seus filhos. Isso pode ser assinalado com base no gráfico a seguir, o qual traz as características de um bom professor na visão dos pais.

Tabela 5: Característica de um Bom Professor na visão dos pais.

Característica de um Bom Professor	Número de pais
Ter paciência	25
Explicar bem	30
Não brigar	30
Elogiar os alunos	28
Ser carinhoso	30
Ser inteligente	20
Não dar castigo	22
Ser legal	01

Figura 5: Característica de um Bom Professor na visão dos pais.

Fonte de Pesquisa: O autor 2018

Com base no gráfico, destacam-se, entre as características de ser bom professor a paciência (vinte e cinco pais) e as boas explicações (trinta pais). Os pais esperam que o professor tenha paciência durante a aula, como ponto de grande valor para que haja reciprocidade entre ambos. Contrapostas às características de um bom professor, entre as principais atitudes dos professores com seus filhos dos quais não gostam, apontam o brigar (trinta pais) e o não ter paciência (vinte e cinco pais) durante as aulas.

Em relação às respostas dos pais em relação à educação recebida por seus filhos pode-se concluir que, na maioria dos casos, os professores esquecem de ouvi-los, tornando-os meros recebedores de informações.

As palavras dos pais deixam bem claro que a afetividade representa um aspecto importante no processo de aprendizagem, que tem como base o respeito mútuo, o diálogo e, principalmente o carinho recíproco. Todos os pais que participaram da pesquisa disseram que gostam quando o professor conversa com eles, que gostam de conversar com o professor e de serem ouvidos por eles.

A pesquisa se preocupou também em questionar aos alunos, e ao observar o gráfico a seguir, pode-se destacar o quanto os alunos gostam de discutir sobre questões pessoais (23 alunos), sobre dúvidas da aula (vinte e três alunos) e receber elogios das atividades desenvolvidas (30 alunos).

Tabela 6 - Assuntos que gostam de conversar com os professores.

Assuntos que gostam de conversar com os professores	Número de alunos
Minha vida	23
Dúvidas da sala de aula	30
Elogios da atividade	30
Escola	23
Colegas	30
Nota	30
Dia a dia	23
Coisa engraçada	23

Tabela 6-Assuntos que gostam de conversar com os professores.

Fonte de pesquisa: O autor 2018

A conversa entre o professor e o aluno é muito importante para o processo de aprendizagem é preciso que os professores estabeleçam limites claros, respeitem os alunos e mostrem uma preocupação com o seu bem-estar. Como professor, ele deve oportunizar que seus alunos conversem sobre problemas pessoais, suas ansiedades, seus problemas.

Ao serem perguntados como expressam carinho por seus professores, responderam que expressam pelo comportamento-obediência (dez alunos) e pelo respeito (dez alunos). Buscou-se por meio da apresentação e discussão de alguns dados, apontar questões pertinentes a problematização inicial da pesquisa. Retomando algumas reflexões sobre a importância da afetividade para o processo de aprendizagem formal, Vygotsky apud Rego (1995, p.102) diz que a escola desempenha um importante papel no desenvolvimento intelectual e conceitual das crianças.

Desse modo, as interações entre os alunos e os professores é condição necessária para a produção de conhecimentos, permitindo o dialogo, a cooperação e as trocas de informações mútuas. Ainda sobre a mesma abordagem, Dantas (1994, p.65) ressalta a influência da afetividade na construção do conhecimento, no qual a aprendizagem depende do clima afetivo na sala de aula.

CAPITULO V – CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo relata as considerações finais a partir dos resultados obtidos na pesquisa de campo na cidade de Serra do Ramalho, Bahia, Brasil, apontando o perfil dos docentes envolvidos no processo de escolarização dos discentes atendidos no CAEE suas expectativas, as significações feitas por esses sujeitos em relação à afetividade e o processo de desenvolvimento cognitivo bem como ao desenvolvimento biopsicossocial dos educandos.

A pesquisa aponta que muitos professores já possuem um entendimento significativo no que diz respeito à necessidade de desenvolver posturas mais afetivas em sua atuação profissional, mas ainda há uma a necessidade de formação específica na área para os profissionais que atuam em especial com criança em fase

de alfabetização, onde está sendo formado o seu desenvolvimento intelectual.

Durante a contextualização do trabalho é possível observar algumas práticas significativa e posturas que podem ser seguidas para melhor eficiência na prática profissional ajudando os alunos a se tornarem pessoas mais crítica e participativa.

Como apresentado anteriormente, a academia tem resistência no que diz respeito a questão da afetividade, sendo percebido, por exemplo, na exposição de alguns professores durante o curso. Em consequência do aspecto mencionado, teve-se durante toda a pesquisa a preocupação em discutir a influência da afetividade no processo de aprendizagem de crianças no final dos anos iniciais do ensino fundamental, como um elemento facilitador e motivador desse processo. Na qual a escola é um ambiente repleto de interações sociais, fundamentada principalmente na relação entre professor e aluno.

A preocupação quanto a questão da afetividade não fundamentou-se em discutir os aspectos afetivos como determinantes no processo de aprendizagem, mas como um fator facilitador em como trabalhar com a interação entre professor e aluno, buscando contribuições para que a escola seja um ambiente de relações mais agradáveis.

Para que o professor conheça bem seus alunos, é necessário que não negligenciem os aspectos afetivos. É importante refletir sobre a importância da afetividade em uma sala de aula, de modo que os alunos possam ser compreendidos, aceito e respeitados, de modo que os professores possam entender seus sentimentos. É preciso ter sensibilidade para ouvi-los, dialogar com eles e apoiá-los para que busquem superar as suas dificuldades.

Por meio dos aspectos fundamentados nas discussões dos autores e na pesquisa de campo, conclui-se que a afetividade manifestada na relação entre professor e aluno constitui elemento inseparável no processo de construção do conhecimento, uma vez que a qualidade da interação pedagógica vai conferir um sentido afetivo para o objeto de conhecimento.

5.1 Conclusões Gerais

O principal motivo que me levou à realização dessa pesquisa foi procurar entender a importância da afetividade no desenvolvimento de aprendizagem das crianças com dificuldades de aprendizagem. Durante a pesquisa e as observações com as

crianças foi possível confrontar com as definições encontradas nas pesquisas bibliográficas e os dados colhidos nas sessões realizadas.

As definições para Dificuldades de Aprendizagem são inúmeras. Os termos Dificuldade de aprendizagem, Hiperatividade, etc., são denominações que estigmatizam. Nesse quadro, não existe uma deficiência no aprender, mas alterações ou limitações em áreas específicas nessas crianças que acarretam alterações motoras, fonológicas que prejudicam o nível cognitivo dessas crianças. Criando-se meios, esses obstáculos são facilmente superados e essa criança aprende como as consideradas normais.

As fases do desenvolvimento cognitivo são as mesmas para todas as crianças e funcionam como pré-requisitos: a etapa posterior é um aprimoramento de uma que ocorreu anteriormente. Dessa forma, as informações que já tinham sido armazenadas depois de uma execução, sofrem um refinamento após nova execução.

Evolui-se desde a fase oral, ou seja, da mão que o bebê leva à boca e, um dia, consegue derrubar um brinquedo, até chegar a vez em que essa mesma mãozinha pega um objeto e dá a ele uma função. Atingiu-se o simbolismo e a linguagem oral. Em crianças com Dificuldades de Aprendizagem é necessário uma maior compreensão e afeto, pois seu nível de desenvolvimento é mais lento.

Uma criança com Dificuldades de aprendizagem esbarra em alguns aspectos desse processo, que não representam dificuldades para as crianças ditas normais. A desenvoltura motora dela é inferior, em alguns casos acentuadamente, em outros, nem tanto, mas esse quadro a impossibilita de agir e armazenar dados dessa ação como as outras crianças. As experiências se tornam mais limitadas.

Percebendo as experimentações como fundamentais para o desenvolvimento da cognição, e tendo a linguagem como alva principal, essa criança precisa criar meios que a levem a superar esses obstáculos e mostrar que ela é apenas diferente. Ela tem seu jeito especial e, talvez, único de atingir seus objetivos.

A criança cujo desenvolvimento está prejudicado por uma limitação não é uma criança menos desenvolvida que as demais: ela apenas se desenvolve de uma forma especial.

Surge a necessidade de se aprender a observar e entender a maneira dessa criança agir para, então, buscar estratégias para desenvolver sua aprendizagem.

Mesmo aquelas que não conseguem verbalizar, transmitem linguagem: um olhar, um sorriso são indícios comunicativos.

Cabe aos que convivem com essas crianças interpretar suas tentativas de interação, facilitando e respondendo suas inquietações. Afinal, ninguém se comunica sozinho. É preciso a intenção, o que comunicar e alguém para receber a mensagem. Nos casos de crianças com Dificuldade de aprendizagem é preciso um passo a mais: decifrar a forma como a mensagem foi transmitida e buscar propostas diferenciadas.

Entender a linguagem da criança com Dificuldade de Aprendizagem é perceber o modo como ela se comunica com o seu meio apesar do seu comprometimento cognitivo. Deve situar suas intenções comunicativas dentro do seu desenvolvimento, propiciando uma troca ativa dessa criança com o mundo à sua volta e favorecendo a ela que vivencie as construções desse seu período de vida. Dessa maneira, ocorre o enriquecimento de conhecimento.

Aprender sobre cognição é fundamental para lidar com crianças com Dificuldade de Aprendizagem, assim é possível compreender suas etapas e níveis de desenvolvimento e chegar, até mesmo, à aprendizagem. De uma forma ou de outra, as etapas do desenvolvimento cognitivo são vencidas com a superação da anterior pela aprendizagem.

Ressalta-se ainda que o comportamento intelectual é motivado pelas implicações afetivas, visto que a afetividade norteia o processo de aprendizagem.

É preciso esclarecer às famílias a importância da presença na vida escolar de seus filhos e trabalhar a necessidade do vínculo afetivo nas relações familiares. Todo ser humano precisa de carinho e amor. Um educando aprende o que é respeito e respeita a partir do momento em que vê o educador como um amigo que tem e espera respeito, como alguém que se preocupa de verdade com ele e que lhe mostra os caminhos.

Esta Pesquisa será uma reflexão sobre o verdadeiro papel do mediador na vida dos educandos, e sobre como este poderá influenciá-los de forma positiva ou negativa. Cabe ao mediador enxergar o aluno como um ser único que precisa aprender, mas acima de tudo é preciso compreender que é necessário amor, afeto e respeito para que isso ocorra.

A relação entre inteligência e afetividade, razão e emoção no desenvolvimento do aluno e no contexto da educação estão inteiramente ligadas ao

desempenho escolar. Pois o desenvolvimento é um processo contínuo e a afetividade tem um papel imprescindível nesse processo de desenvolvimento do aluno, no entanto, o meio deve proporcionar relações de afetividade entre pais e filhos, professores e alunos.

Uma vez que a ausência de uma educação que aborde a emoção tanto na sala de aula quanto na família traz prejuízos que não poderão ser corrigidos pela ação pedagógica resultando em grandes dificuldades de aprendizagem por parte do aluno. Cabendo aos pais e aos professores construírem com o papel de afetividade no desenvolvimento da criança, onde sejam trabalhadas as emoções de forma prazerosa, pois o resultado do trabalho com essas emoções pode resultar em grandes aprendizagens significativas, seja ela em casa ou na escola.

Portanto objetiva-se responder se a afetividade pode influenciar positivamente no desenvolvimento cognitivo das crianças com Dificuldade de Aprendizagem, contando com situações adequadas de aprendizagem e se essa experimentação minimiza o impacto das dificuldades encontradas por essas crianças no processo aprender.

5.2 Discussões Teóricas

Conforme o Aurélio, a concepção de holístico é “todo harmônico”. “Que da preferência ao todo ou a um sistema completo, e não à análise, à separação das respectivas partes componentes”. (AURÉLIO, 2000, p. 366). Dessa forma, cada ser humano é a soma das próprias experiências culturais, sociais, intelectuais, morais, religiosas e físicas. “O ser humano é a um só tempo físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico [...]” (MORIN apud GOMES, 2005, p. 10).

Teoricamente, a educação brasileira defende esta postura–holística de educação, que objetiva levar o indivíduo a constituir-se um ser moral, mas isso acontecerá somente quando a escola priorizar a formação no lugar da informação. Quando colocar a teoria e a prática a serviço da educação integral do ser.

Partindo desse pressuposto não se pode trabalhar o indivíduo por partes, faz-se necessário valorizar o todo, suas somas emotivas, físicas, psíquicas, cognitivas, enfim.

Segundo Costa (2006) a afetividade exerce um papel fundamental nas correlações psicossomáticas básicas, além de influenciar decisivamente a

percepção, a memória, o pensamento, a vontade e as ações, e ser assim, um componente essencial da harmonia e do equilíbrio da personalidade humana.

Apesar das dificuldades existentes de conceituação dos fenômenos afetivos, Pino tem destacado com clareza que tais fenômenos referem-se às experiências subjetivas, que revelam a forma como cada sujeito “é afetado pelos acontecimentos da vida ou, melhor, pelo sentido que tais acontecimentos têm para ele”(PINO, 1997, p. 128).

Os fenômenos afetivos representam a maneira como os acontecimentos repercutem na natureza sensível do ser humano, produzindo nele um elenco de reações matizadas que definem seu modo de ser-no-mundo. Dentre esses acontecimentos, as atitudes e as reações dos seus semelhantes a seu respeito são, sem sombra de dúvida, os mais importantes, imprimindo às relações humanas um tom de dramaticidade. Assim sendo, parece mais adequado entender o afetivo como uma qualidade das relações humanas e das experiências que elas evocam [...]. São as relações sociais, com efeito, as que marcam a vida humana, conferindo ao conjunto da realidade que forma seu contexto (coisas, lugares, situações, etc.) um sentido afetivo (Ibid p. 130-131).

Embora os fenômenos afetivos sejam de natureza subjetiva, isso não os torna independentes da ação do meio sociocultural, pois se relacionam com a qualidade das interações entre os sujeitos, enquanto experiências vivenciadas.

Da mesma forma, não se dissocia a afetividade da cognição, como defende Piaget, Vygotsky e Wallon. Segundo Piaget, a afetividade exerce profunda influência no desenvolvimento intelectual. É o que motiva a atividade intelectual. É mola propulsora das ações, um catalizador de interesses. Nesse aspecto, o interesse está estreitamente relacionado ao aspecto afetivo. É através do interesse que selecionamos nossas atividades. Daí pode se considerar duas questões que irão exercer forte influência no desenvolvimento da afetividade do aluno: O sucesso e o fracasso. Além desse outro fator que irá influenciar a afetividade e a aprendizagem é o intercâmbio social.

No momento em que os alunos adquirem afeto e consideração por seus pares (colegas e professores), as relações interpessoais começam a se formar. Com suas capacidades cognitivas expandidas, as relações uns com os outros tendem a tornar-se mais estruturadas e mais estáveis por que não mais colaborativas.

Vygotsky propõe a unidade entre os processos intelectuais, volitivos e afetivos. Para ele, o pensamento tem sua origem na esfera da motivação, a qual inclui inclinações, necessidades, interesses, impulsos, afeto e emoção. A separação do intelecto e do afeto, diz Vygotsky, enquanto objeto de estudo, é uma das principais deficiências da psicologia tradicional. Para ele cada ideia contém uma atitude afetiva transmutada com relação ao fragmento de realidade a que se refere.

Essa forma de pensar permanece viva até hoje, sob a perspectiva de que para uma pessoa tomar decisões corretas é necessário que ela se desvincule dos próprios sentimentos e emoções, em nome de uma resolução sensata, deve-se controlar ou, até mesmo, anular a dimensão afetiva.

As emoções não são e não podem ser vistas como obstáculos a serem evitados, como defende R. Damásio apud Costa (2006) em sua obra “O erro de Descartes”, que aponta a existência de uma forte interação entre a razão e as emoções, defendendo a ideia de que os sentimentos e as emoções são uma percepção direta de nossos estados corporais e constituem um elo essencial entre o corpo e a consciência.

Analisa, o que considera o erro de Descartes como: [...] a separação abissal entre o corpo e a mente, entre a substância corporal, infinitamente divisível, com volume, com dimensões e com um funcionamento mecânico, de um lado, e a substância mental, indivisível, sem volume, sem dimensões e intangível, de outro; a sugestão de que o raciocínio, o juízo moral e o sofrimento adveniente da dor física ou agitação emocional poderiam existir independentemente do corpo.

Especificamente: a separação das operações mais refinadas da mente, para um lado, e da estrutura ou funcionamento do organismo biológico para o outro (DAMÁSIO apud ARANTES, 2004, p. 08).

Foi o biólogo e epistemólogo suíço Jean Piaget (1896-1980), que nos advertiu sobre o fato de que, apesar de diferentes em sua natureza, a afetividade e a cognição são inseparáveis, indissociadas em todas as ações simbólicas e sensório-motoras.

Para esse autor, há uma relação intrínseca entre a afetividade e a cognição, ou seja, o funcionamento das estruturas mentais não é possível sem a afetividade. Considera, portanto, que o papel da afetividade é funcional na inteligência.

De acordo com a teoria de Piaget, toda ação e pensamento comportam um aspecto cognitivo, representado pelas estruturas mentais, e um aspecto afetivo,

representado por uma energética, que é a afetividade. Assim, o desenvolvimento intelectual é considerado como tendo dois componentes: um cognitivo e outro afetivo.

O aspecto afetivo tem uma profunda influência sobre o desenvolvimento intelectual, pois pode acelerar ou diminuir o ritmo de desenvolvimento como também determinar sobre que conteúdos a atividade intelectual se concentrará.

O afeto apresenta várias dimensões, incluindo os sentimentos subjetivos (amor, raiva e depressão) e aspectos expressivos:

Dessas, sorrisos, gritos e lágrimas. Forma, afirma que não existem estados afetivos sem elementos cognitivos, assim como não existem comportamentos puramente cognitivos. Em vários livros, Piaget descreveu cuidadosamente o desenvolvimento afetivo e cognitivo do nascimento até a vida adulta, centrando-se na infância. Com suas capacidades afetivas e cognitivas expandidas através da contínua construção, as crianças tornam-se capazes de investir afeto e ter sentimentos validados nelas mesmos.

Neste aspeto, a autoestima mantém uma estreita relação com a motivação ou interesse da criança para aprender. O afeto é o princípio norteador da autoestima. Após desenvolvido o vínculo afetivo, a aprendizagem, a motivação e a disciplina, como “meio” para conseguir o autocontrole da criança e seu bem estar, serão conquistas significativas. Afeto inclui sentimentos, interesses, desejos, tendências, valores e emoções em geral.

A descentração afetiva é, pois, correlativa da descentração cognitiva, não porque uma domine a outra, mas porque ambas se produzem em função do mesmo processo. Ao mesmo tempo em que a criança apresenta condições (intelectuais) de centrar a atenção em um objeto fora dela mesma, distinguindo o eu mundo, ela adquire condições (afetivas) de amar este objeto exterior (PIAGET apud GOULART, 1985, p. 57).

No caso de VYGOTSKY apud BENATO (2001), os aspectos mais difundidos e explorados de sua abordagem são aqueles referentes ao funcionamento cognitivo: a centralidade dos processos psicológicos superiores no funcionamento típico da espécie humana; o papel dos instrumentos e símbolos, culturalmente desenvolvidos e internalizados pelo indivíduo, no processo de mediação entre sujeito e objeto de conhecimento; as relações entre pensamento e linguagem; a questão dos processos

metacognitivos e a importância dos processos de ensino–aprendizagem na promoção do desenvolvimento.

Henri Wallon (1879-1962), filósofo, médico e psicólogo francês, nos trouxe também contribuições significativas acerca da afetividade ao reconhecer na vida orgânica as raízes da emoção. Propôs o estudo integrado do desenvolvimento infantil, contemplando os aspectos da afetividade, motricidade e da inteligência, sendo que a dimensão afetiva ocupa lugar central, tanto do ponto de vista da construção da pessoa quanto do conhecimento.

Em sua perspectiva genética, inteligência e afetividade estão integradas: a evolução da afetividade depende das construções realizadas no plano da inteligência, assim como a evolução da inteligência depende das construções afetivas, ainda que admita que, ao longo do desenvolvimento humano, existem fases em que predominam o afetivo e fases em que predominam a inteligência.

A afetividade nesta perspectiva, não é apenas uma das dimensões da pessoa: Ela é também uma fase do desenvolvimento, o mais arcaico. O ser humano foi, logo que saiu da vida puramente orgânica, um ser afetivo. Da afetividade diferenciou-se, lentamente, a vida racional. Portanto, no início da vida a afetividade e inteligência, estão sincreticamente, interligados, com o predomínio da primeira (DANTAS, 1990, p. 90).

Essa teoria pedagógica demonstra que o desenvolvimento intelectual envolve muito mais do que um simples cérebro, e veio de encontro as convicções de uma época em que memória e erudição eram o máximo em termos de construção do conhecimento.

Wallon foi então, o primeiro a levar não só o corpo da criança, mas também suas emoções, para dentro da sala de aula. A afetividade é um elemento importante que deve ser considerado no processo de aprendizagem e principalmente em crianças que possuem paralisia cerebral, pelo fato de sentirem maior dificuldade no processo ensino aprendizagem e, portanto necessitando de maior compreensão.

Segundo Marchand, (1985: 19) na prática pedagógica, podem surgir entre professor e aluno, sentimentos de atração ou de repulsão. Essas atitudes sentimentais têm o poder de influenciar a metodologia com risco de alterá-la, provocando no aluno, rudes transformações afetivas mais ou menos desfavoráveis ao ensino.

O poder do professor é maior que o do livro, e a qualidade do diálogo estabelecido entre professor e aluno é importante para uni-los, criando um laço especial, ou para separá-los, criando obstáculos intransponíveis (MARCHAND, 1985: 19).

O educador é considerado por Codo e Gazzottio melhor, porque é ele quem controla o processo produtivo, tem liberdade de criação e ação, além de ordenar tipos e sequência de atividades. É também um trabalho dos mais delicados porque necessita de um investimento afetivo na relação professor-aluno, principalmente por parte do educador, a afetividade não deve ser esquecida, pois ela é um fator essencial nesse processo, visto que, funciona como elo de sedução entre educando e educador.

Segundo Freire, não existe educação sem amor. “Ama-se na medida em que se busca comunicação, integração a partir da comunicação com os demais” (FREIRE, 1983: 29). Freire (1996) ainda nos diz que o professor precisa estar aberto ao gosto de querer bem. Isso não quer dizer que o professor tenha querer bem a todos os alunos da mesma forma, mas que ele não deve permitir que sua afetividade interfira no cumprimento do seu dever de educador. Abertura ao querer bem significa disponibilidade para a alegria, para o afeto, para o Amor.

Alicia Fernández, psicopedagoga argentina, em entrevista dada à revista *Aprende Brasil* (junho/julho 2007, p.14-17), fala sobre a necessidade de fazer do afeto uma das ferramentas no ato de educar. A inclusão ou não do afeto no processo educativo definirá se a sala de aula funcionará como espaço de verdadeira aprendizagem ou como espaço apenas para passar o tempo e concluir os níveis educacionais.

Ter boas notas não significa que a aprendizagem ocorreu de forma efetiva, pois isso só acontece quando o aluno é realmente inserido no contexto escolar, e a escola o leva à transformação pessoal, tornando-o capaz de participar da transformação do mundo e evoluindo como ser humano.

Zorzi acrescenta, ainda, que a construção do conhecimento e a aquisição da linguagem resultam de um processo de interação. A inteligência vai se estruturando e atinge níveis mais evoluídos de organização através das trocas entre o sujeito e o meio.

Portanto, o desenvolvimento cognitivo deve ser visto como a construção de conceitos e conhecimentos pela elaboração contínua de novas estruturas mentais

que prolongam e ultrapassam as anteriores. É esse caráter sequencial da constituição da inteligência que permite que se fale em períodos de desenvolvimento cognitivo.

As teorias sociointeracionistas concebem, portanto, o desenvolvimento infantil como um processo dinâmico, pois as crianças não são passivas, meras receptoras das informações que estão à sua volta. Através do contato com seu próprio corpo, com as coisas do seu ambiente, bem como através da interação com outras crianças e adultos, as crianças vão desenvolvendo a capacidade afetiva, a sensibilidade e a auto-estima, o raciocínio, o pensamento e a linguagem. A articulação entre os diferentes níveis de desenvolvimento, motor, afetivo e cognitivo, não se dá de forma isolada, mas sim de forma simultânea e integrada.

Sabe-se que qualquer aprendizado requer uma boa comunicação entre os participantes deste processo. O bom gerenciamento das formas de comunicar-se é uma ação muito complexa.

O campo onde se decide realmente a comunicação é o pessoal, o intrapessoal, que interfere profundamente nas outras formas de comunicação (...). A comunicação mais difícil é a intrapessoal: conseguir expressar as múltiplas vozes que se manifestam em nós, coordená-las, integrá-las e orientá-las para uma vivência cada vez mais enriquecedora. MORAM (1998, P.3)

O diálogo estabelecido entre mediador e aluno é fator importante no processo de aprendizagem, visto que forma elos afetivos que despertam o interesse e a motivação, levando os alunos a executarem suas tarefas com boa vontade e em crianças com Dificuldade de Aprendizagem isso não é diferente.

É importante fortalecer a autoestima da criança, elemento essencial na efetivação da aprendizagem, pois todo indivíduo precisa sentir-se capaz de pensar e agir, e ver-se como merecedor de felicidade. A autoestima nos diz Claret (1995), é uma necessidade humana, que contribui essencialmente para o processo vital.

A criança se depara frequentemente com situações que não pode resolver e isso pode afetar sua disposição para a aprendizagem de estratégias cognitivas. A inteligência não poderá se manifestar se a criança acredita que suas ações não são valorizadas. É comum que se encontre a linguagem da criança com dificuldades fonológicas relacionadas ao funcionamento dos órgãos fono-articulatórios no aspecto motor. Assim, a linguagem é dividida em emissão e recepção.

Lacerda (1993) cita o ato da fala como uma criação pessoal e o ponto culminante da linguagem como sendo a expressão, dando acentuada ênfase à motricidade. Ressalta, ainda, a importância do meio social como fator indispensável para o desenvolvimento linguístico.

Finnie (1980) descreve que o desenvolvimento da linguagem vem tradicionalmente relacionado com a mecânica da fala.

Ultrapassando a perspectiva motora, Connor e colaboradores (1978), repensam a linguagem com uma visão piagetiana. Os autores apontam os mecanismos de pré-fala, a linguagem e a cognição como aspectos fundamentais do desenvolvimento, mostrando a importância da relação entre linguagem e desenvolvimento cognitivo. Com isto, dois fatores vão influenciar a qualidade e a velocidade do desenvolvimento cognitivo de uma criança: a capacidade dela interagir com o meio e a natureza desse mesmo meio.

Sinclair (1970) entende o desenvolvimento linguístico e cognitivo dentro da ótica de Piaget e ainda relaciona os transtornos linguísticos na criança, que caracterizam o atraso na aquisição da linguagem e no desenvolvimento cognitivo, preocupando-se com aspectos como: imitação, jogo motor, brinquedo simbólico e exploração de objetos.

A linguagem da criança com dificuldade de aprendizagem vai muito além da emissão da recepção. A linguagem deve ser reconhecida como consequência de um momento anterior, ainda sem a presença do simbolismo, que é o período sensório-motor.

Lacerda ressalta, ainda, que a linguagem em crianças com dificuldades de aprendizagem deve ser situada dentro do seu desenvolvimento cognitivo, percebendo como ocorre a comunicação entre a criança e o meio, apesar do seu comprometimento.

Desta forma, há a necessidade de se propiciar à criança interagir com o meio, favorecendo uma troca ativa com esse mesmo meio. Assim, ela teria a chance de vivenciar as construções do período sensório-motor, o que a levaria ao enriquecimento da linguagem.

Cole (1989) concebe o social e o individual como um sistema de interação único. Assim, a relação estabelecida entre a criança com dificuldades de aprendizagem com crianças com boa capacidade para aprender, pode ser um elemento fundamental para o seu desenvolvimento. A ação compartilhada

estimularia a capacidade da criança de estabelecer vínculos sociais e favoreceria o desempenho cognitivo.

São as dificuldades de aprendizagem e suas repercussões sociais que a levam à procura dos novos caminhos. Para Vygotsky, o futuro destas crianças dependerá muito das possibilidades que elas venham a ter na interação com o meio.

Braga acrescenta ainda que as relações sociais estabelecidas pelas crianças se dão através de símbolos que fazem parte de um sistema cultural. No caso da criança com dificuldade de aprendizagem, não é o tipo de instrumento utilizado ou o signo que é empregado, mas o significado dele que tem maior importância. A função primordial é internalizar a linguagem e desenvolver funções mentais que têm o símbolo como base.

Segundo Braga (1995), bastaria que o ato motor fosse exercido por outro integrante do meio, um mediador. Todo o potencial cognitivo da criança foi usado na construção mental da tarefa e ela o orienta dirigindo a tarefa para esse mediador a partir de suas próprias perspectivas. Para esse mediador é dado o papel de criação conjunta. Sua função é cooperação, uma operação em conjunto favorecendo uma construção recíproca. Criança e mediador vão se modificando no processo de interação. Ambos desenvolvem um processo criativo para descoberta de novas rotas.

O pensamento pedagógico pestalozziano repercutiu na educação e na pedagogia contemporânea fundamentalmente inspirada por um espírito humanitário, buscando minimizar a situação do povo de sua época, entregando-se a este ideal, pois acreditava que a educação seria o melhor meio para humanizar o homem. Visto que, para Pestalozzi a finalidade da educação seria “a humanização do próprio homem, o desenvolvimento de todas as manifestações da vida humana, levada à maior plenitude e perfeição” (LUZURIAGA, apud GOMES, 1978, p. 175).

Assim, estas manifestações ocorreriam através de três capacidades do ser: o espírito, o coração e a mão, ou em outras palavras: a vida intelectual, a vida moral e a vida prática ou técnica; às quais devem ser desenvolvidas de forma integral e harmônica.

Este pensamento está explícito quando Pestalozzi afirma que “é uma verdade universal que só é essencial e realmente educativo o que influi nos homens no conjunto de suas capacidades, isto é, coração, espírito e mão. Tudo quanto não

toca a totalidade de seu ser, não toca naturalmente e não é humanamente educativo na extensão da palavra” (LUZURIAGA, apud GOMES, 2005, p. 26).

Para Pestalozzi a escola deve imitar a educação familiar. O indivíduo deve sentir a necessidade, conforme sua situação e suas carências, movido pelos cuidados e afeto dos que o cercam. Demonstrou que o problema da educação deve ser considerado do ponto de vista da criança, encontrando-se em cada uma os germes de todas as faculdades, sentimentos e aptidões, buscando o fim da educação, o desenvolvimento moral e intelectual através do bem-estar da criança. Neste aspeto, entende-se que a pedagogia pestalozziana estaria resumida às seguintes ideias: A educação humana estaria alicerçada na natureza “espiritual e física do homem”; no desenvolvimento integral direcionado; do mesmo modo, na ideia da escola popular; na educação social e na formação profissional, subordinada à educação familiar a geral.

Pode-se perceber que a idéia pestalozziana esta integrada a ideia de educação pregada pela Constituição Federal Brasileira de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que defendem a formação cidadã e formação profissional subordinada à formação integral do ser. Os princípios pedagógicos Pestalozzianos aliados aos princípios jurídicos brasileiros conduz a denominada Educação Holística.

Estamos falando da educação integral, aquela que conjuga de forma dinâmica os agentes sociais, o eu indivíduo e a vida num processo interativo. As ações equilibradas da natureza, do meio social, dos estados afetivos, da personalidade, formam o processo da educação. Essa é a visão integral que leva em consideração as trocas e influências entre a família, a escola, os meios de comunicação, o trabalho, o lazer e tudo o mais. Isso importa em estabelecer que vida é educação, e tão rica.

Diante do nível de entendimento anteriormente exposto, podem-se compreender as ideias norteadoras do Relatório Delors, documento que foi elaborado pela Comissão Internacional Sobre a educação para o Século XXI, coordenado por Jacques Delors, que nos traz em seu bojo a reflexão a respeito dos quatro pilares da educação para o século XXI, que são: o aprender a conhecer, que visa a integração do educando em uma cultura geral; o aprender a fazer, busca o desenvolvimento das aptidões necessárias às vivências práticas dos conhecimentos produzidos; o aprender a conviver, procurando desenvolver a compreensão do outro

e das relações interpessoais; e o aprender a ser, para melhor compreender-se, buscando o alto-descobrimento, promovendo a autonomia, o discernimento e a responsabilidade pessoal é a vida que todo artificialismo é dispensável.

Maruny fala sobre a importância da mediação docente: As crianças não aprendem sozinhas. Aprendem a partir de mediações feitas por alguma pessoa que as colocam em situação de reflexão.

Conseqüentemente, o educador é o ator principal ativo da aprendizagem de seus alunos(MARUNY, 2000), ou seja, o educador tem o papel de auxiliar os educandos com e sem dificuldades lécto-escritoras, deve trabalhar o seu conhecimento prévio, valorizando o pensamento de cada um, considerando o seu ritmo de desenvolvimento, sua maneira de aprender, realizar atividades que trabalhem tanto com os que já sabem ler e escrever, bem como os outros. Comunicar à escola o problema encontrado e os sinais observados, para que todos possam trabalhar para o melhor desenvolvimento da criança.

Em qualquer relação que deva ocorrer aprendizagem, precisa haver comunicação entre as pessoas envolvidas. Comunicação por natureza, só é possível em um clima caracterizado por compreensão e empatia. Um facilitador de aprendizagem deve ser sensivelmente cômico da maneira como o processo de educação e aprendizagem parece ser para o estudante.

A construção do “Eu” processo condenado ao inacabamento: persistirá sempre, dentro de cada um, o que Wallon chama de “fantasma do outro”, de sub-eu. Controlado, domesticado normalmente, o “outro” pode irromper nas patologias, oferecendo o quadro das personalidades divididas. “O Eu ainda frágil precisa da admiração alheia para completar a sua construção, e assim oferecer-se ao espetáculo.” (DANTAS, 1992, p. 95).

Se não há empatia entre professor e aluno, aprender fica muito difícil pois afetividade e aprendizado caminham juntos. O professor, além de se preocupar com o conteúdo didático, deve se lembrar de que suas atitudes afetam o desenvolvimento da personalidade das crianças. É o professor quem as encaminha na passagem do meio familiar para o desconhecido mundo da escola. Tudo isso faz dele um objeto de afeição.

Porém, enfrentar sentimentos não é fácil para ninguém, mas trabalhar as emoções é importante no amadurecimento do ser humano. Portanto, esse conteúdo

deve fazer parte do compromisso pedagógico de uma instituição que se preocupa com o desenvolvimento integral dos alunos.

Os PCN's favorecem esse enfoque ao propor para discussão em classe temas como sexualidade, ética e cidadania. São oportunidades para escutar as dúvidas e as experiências da vida de todos e observar atitudes. Mas, para isso, esses assuntos não podem ser abordados apenas sob o ponto de vista científico, mas considerar os educandos como seres humanos complexos e únicos, com características físicas, psicológicas e sentimentos diversos.

Portanto, é fundamental cuidar do aspeto afetivo no processo ensino-aprendizagem. Querer ensinar regras de comportamento sem proporcionar à criança situações de interação que levem a uma real tomada de consciência é pura perda de tempo, e pode acabar dificultando a aquisição do pleno desenvolvimento cognitivo e afetivo.

Espera-se do sistema educacional a facilitação de mudança e aprendizagem, pois o individuo educado é o que aprendeu a aprender, aprendeu a adaptar-se e mudar, e que só de um contexto interpessoal no qual a aprendizagem seja facilitada surgirão “verdadeiros estudantes, reais aprendizes, cientistas e intelectuais criativos e praticantes, indivíduos da espécie capazes de viver em um equilíbrio delicado, mas sempre mutável, entre o que é atualmente conhecido e os fluentes, móveis e mutáveis problemas e fatos do futuro” (ROGERS apud SOUSA, 2005, p. 12).

Além disso, Paulo Freire (1998) define a escola como um meio que prepara o sujeito para a vida, portanto deve ser crítica acolhedora e mediadora, devendo estar preparada para a formação do individuo como um todo. Defende ainda, que o professor que possibilita a construção do conhecimento é aquele que está em constante investigação, procurando conhecer as bases de sustentação à sua prática pedagógica, buscando modelo que lhe possibilite inovação, que favoreça mudanças e que propicie ao seu aluno aprendizagens significativas.

Para tanto, faz-se necessário enfrentar desafios, conquistar autonomia, principalmente conhecer o seu aluno, o caminho que ele percorre para construir o seu conhecimento.

No texto da Constituição Federal, no seu artigo 205 (1998), e a Lei de diretrizes e bases (LDB, 1996), no seu artigo 2, afirmam que: “A educação é dever da família e do Estado. A família é convocada, pelo poder público, a participar do

processo de formação escolar: no primeiro momento, matriculando, obrigatoriamente, seu filho, em idade escolar, no Ensino Fundamental.

No segundo momento, zelando pela frequência à escola e num terceiro momento se articulando com a escola de modo a assegurar meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento e zelando, com os docentes, pela aprendizagem dos alunos. Assim, tanto o professor e a escola, quanto à família e a sociedade envolvem aspectos socioculturais importantes para o processo de aprendizado de uma criança.

Quando uma criança apresenta alguma dificuldade de aprendizagem da leitura e da escrita, nem sempre os professores, os pais e/ou a família possuem informações suficientes para entender e enfrentar adequadamente o processo.

Assim, os pais cobram das escolas respostas e resultados, ea escola, por sua vez, acusa os pais de negligência. Com este tipo de atitude e sem a preparação adequada, a escola passa a ser um lugar de acúmulo de frustrações para os alunos.

Segundo Morais (1997:183) as crianças que provêm de ambientes letrados têm mais facilidade em aprender a ler e a escrever do que crianças provenientes de ambientes não letrados.

A criança que convive onde não existem revistas, jornais, nem livros, e que não tem modelos de leitura não tem o interesse e a motivação despertados. Possivelmente estes são alguns dos fatores que fazem surgir dificuldade de aprendizagem do processo lécto-escritor. Assim, a família possui papel fundamental no desenvolvimento da capacidade de aprender e cabe a ela articular-se com a escola e seus docentes, ambos zelando de forma permanente, pela qualidade de ensino.

Alencar pontua essas relações entre um mundo externo, estruturado pela cultura e pelas condições históricas, e por um mundo interno, não somente no aspecto cognitivo, mas afetivo, que envolve desejos, sentimentos e emoções, é que formam o indivíduo no decorrer das vivências, dessa forma, é salutar o aproveitamento dessas relações na prática educativa.

Educar é ensinar a olhar para fora e para dentro, superando o divorcio, típico da nossa sociedade, entre objetividade e subjetividade. É aprender além: saber que é tão verdade que a menor distância entre dois pontos é uma linha reta quanto que o que reduz a distância entre dois seres humana é o riso e a lágrima (ALENCAR, 2001, p. 100).

Apesar de objetivos comuns, enfatiza Cozer (2003), nota-se que escola e família muitas vezes caminham paralelamente.

Parecem freqüentemente realizar um jogo de empurra-empurra, onde ambas as instituições não definem seus papéis e culpam um ao outro pelo aluno problema. Geralmente, em casos de desobediência a uma regra escolar, em vez de os educadores aproveitarem imediatamente a oportunidade de viver o jogo da afetividade, chamam os pais e depositam neles a tarefa de impor os limites necessários, e a família por sua vez, tende a transferir excessivas responsabilidades para a escola como a educação sexual, a definição política, a formação religiosa, o caratê ou dança. Com isso esta vai abandonando seu foco, e a família perde a função.

[...] as próprias famílias esperam muito da escolarização de seus filhos, ao passo que os profissionais da escola parecem relutar em aceitar o aumento de sua responsabilidade na educação... Enquanto os profissionais da escola apontam o dedo para a família, esta acusa a escola da falta de autoridade (CENPEC apud COZER, 2003, p. 24)

Hoje, percebe-se que a escola não sobrevive sem a família e a família não sobrevive sem a escola, pois, são instituições interdependentes e complementares. Essa necessidade do trabalho em conjunto constitui o maior fundamento para justificar a união constante e perpétua dessas únicas duas instituições de educação.

A escola deve se conscientizar de que é uma instituição afetiva que complementa a família. Sem essa consciência, formaremos sujeitos que aprenderam, mas não sabem usar o que aprenderam porque estão afetivamente empobrecidos. O jovem sentir-se-á parte da escola somente quando houver afetividade, quando sentir que cuidam dele.

5.3 Projeções Gerais

A afetividade joga um papel importante na motivação dos estudantes diante das disciplinas do currículo, dos professores que as ministram e, conseqüentemente, da aprendizagem escolar. Apesar dessa importância, o tema afetividade é ainda estigmatizado ou ignorado na Escola Básica e nos programas de formação docente

no ensino superior, o que parece estranho, pois o ensino é uma atividade que envolve interações humanas.

Assim, há que se receber formação para a construção de saberes relativos ao domínio afetivo, visto que a dimensão cognitiva é necessária, mas insuficiente para a aprendizagem escolar dos estudantes.

Urge que gestores e professores formadores discutam sobre esse paradoxo e encontrem, no currículo dos cursos de formação de professores, um lugar equilibrado entre a dimensão afetiva e a cognitiva, visando a reapropriação da afetividade na relação educativa.

Pode-se afirmar que as relações de mediação feitas pelo professor, durante as atividades pedagógicas, devem ser sempre permeadas por sentimentos de acolhimento, simpatia, respeito e apreciação, além de compreensão, aceitação e valorização do outro; tais sentimentos não só marcam a relação do aluno com o objeto de conhecimento, como também afetam a sua autoimagem, favorecendo a autonomia e fortalecendo a confiança em suas capacidades e decisões.

Portanto, a qualidade das interações que ocorrem em sala de aula, incluindo todas as decisões de ensino assumidas, refere-se a relações intensas entre professores e alunos, proporcionando diversificadas experiências de aprendizagem, a fim de promover o desenvolvimento dos mesmos.

O ato de ensinar e o de aprender envolvem certa cumplicidade do professor a partir do planejamento das suas atividades escolares voltadas para despertar o interesse do aluno, com diálogo, respeito e muita interação.

Os espaços educativos podem passar a ser um local de reflexão sobre os saberes científicos e os saberes espontâneos, possibilitando o diálogo e a construção de novos conhecimentos, de elaboração de um pensar sobre os próprios pensamentos lançando novos olhares sobre o aprender.

O processo educativo pode abrir a possibilidade de instaurar uma nova realidade em no meio sócio-cultural. Possibilitando ao sujeito repensar sua história a partir do contexto social em que vive, a partir da complexidade dos problemas que a realidade lhe impõe e os fatores emocionais que os mesmos lhe trazem.

5.3.1 Sugestões para políticas educativas

A discussão sobre a importância da afetividade no desenvolvimento cognitivo é muito amplo e abrangente. É um tema que enfatiza várias áreas de atuação desde a pedagógica, psicológica, social enfim todas as áreas de atuação da sociedade na qual o indivíduo em sua complexidade está inserido.

O fator educar não se limita á mera transmissão de conteúdos é uma mediação repleta de flexibilidade e possibilidade nas quais deve estar inserido principalmente o desenvolvimento cognitivo do sujeito aprendente. Diante dessa perspectiva e após essa pesquisa sugere:

- Formação docente voltada para áreas de Atendimento Educacional Especializado.

Os professores das salas de recurso possuem formação para trabalhar com crianças com dificuldades de aprendizagem, mas os profissionais da sala regular não possuem formação adequada para trabalhar com determinadas situações em sala de aula o que inviabiliza o processo de inclusão.

- Mais informações sobre a importância do processo de humanização nos cursos de formação docente.

A educação não se dá de forma fragmentada do racional/emocional. O indivíduo ele se constrói com o todo. Envolvendo todo o seu eu. Para obter o seu desenvolvimento biopsicossocial. Não se consegue aprendizagem com processo de ensino mecanizado.

- Mais ações afirmativas que busquem a participação da família no processo educativo dos seus filhos.

Não é possível um processo educativo satisfatório sem o envolvimento familiar. A participação da família é de fundamental importância para o desenvolvimento cognitivo dos discentes, principalmente àquelas que possuem dificuldade de aprendizagem onde as questões sócio-afetivas são de fundamental importância.

5.3.2 Sugestões

Essa pesquisa contribuirá para fornecer elementos para se pensar:

- Formação do/a educador;
- Para psicopedagogos;
- Para Psicólogos;
- Para Assistentes Sociais;
- Para pais e mães que se preocupam com o desenvolvimento cognitivo e biopsicossocial;
- Ampliar as discussões sobre a importância da afetividade para um melhor desenvolvimento nos processos de desenvolvimento lécto-escritor nos cursos de formação docente;
- Implementar na Rede de Educação Municipal cursos voltados para uma prática inclusiva e humanista.
- Desenvolver práticas educativas nas escolas que favoreçam o fortalecimento dos fatores socialização e interação aluno/docentes/família;
- Fortalecer o currículo escolar com práticas educativas que desenvolvam mais ativamente os quatro pilares da educação;
- Inserir no Projeto Político Pedagógico das Unidades Escolares atividades que fortaleçam o vínculo afetivo de pais e filhos: tais como palestras de incentivos a respeito da importância da afetividade e atividades que ultrapassem os muros escolares e envolvam a comunidade nessa mesma perspectiva; Maruny fala sobre a importância da mediação docente: As crianças não aprendem sozinhas.
- Aprendem a partir de mediações feitas por alguma pessoa que as colocam em situação de reflexão. Conseqüentemente, o educador é o ator principal ativo da aprendizagem de seus alunos (MARUNY, 2000).

Portanto se a educação permeia por todos setores sociais é importante que estes profissionais e responsáveis tenham a oportunidade de reconhecer a importância da mediação humanizada, que valoriza a reflexão e principalmente a afetividade como fator primordial para o desenvolvimento cognitivo.

O pensamento pedagógico pestalozziano repercutiu na educação e na pedagogia contemporânea fundamentalmente inspirada por um espírito humanitário,

buscando minimizar a situação do povo de sua época, entregando-se a este ideal, pois acreditava que a educação seria o melhor meio para humanizar o homem.

Visto que, para Pestalozzi a finalidade da educação seria “a humanização do próprio homem, o desenvolvimento de todas as manifestações da vida humana, levada à maior plenitude e perfeição” (LUZURIAGA, apud GOMES, 1978, p. 175).

5.3.3 Sugestões para novas linhas de investigações

Com vista no desenvolvimento da criança é importante que se abra novas implementações nos cursos de formação profissional que tragam informações sobre a importância da afetividade para o desenvolvimento não só cognitivo da criança, mas em toda a sua formação biopsicossocial.

É importante também que se trabalhe com os princípios da teoria das inteligências múltiplas de Howard Gardner. Formado no campo da psicologia e da neurologia, o cientista norte-americano Howard Gardner causou forte impacto na área educacional com sua teoria das inteligências múltiplas, divulgada no início da década de 1980.

Seu interesse pelos processos de aprendizado já estava presente nos primeiros estudos de pós-graduação, quando pesquisou as descobertas do suíço Jean Piaget (1896-1980).

Por outro lado, a dedicação à música e às artes, que começou na infância, o levou a supor que as noções consagradas a respeito das aptidões intelectuais humanas eram parciais e insuficientes.

Desde então, já se percebe a importância do desenvolvimento do todo e não apenas em partes.

Como alternativa, aponta-se a discussão de novas abordagens para pesquisas sobre o tema:

- Formações Docentes;
- Projeto Político Pedagógico Escolar;
- Teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner, valorizar o educando em todas as suas potencialidades intelectuais;

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNES, Celso. **Alfabetização emocional**. São Paulo: Terra, 1996.
- _____. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências**. 7ed. Petrópolis: Vozes, 1998
- _____. **A construção do Afeto**. São Paulo: Terra, 1996.
- ARANTES, Valéria Amorim. **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 2003.
- AULT R.L. - **Desenvolvimento cognitivo da criança: a teoria de Piaget e a abordagem do processo**. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1978. 145p.
- BABBIE, E. Métodos de pesquisas de survey. Belo Horizonte: UFMG, 1999.
- BRAGA, L.W. - **Cognição e paralisia cerebral: Piaget e Vygotsky em questão**. Salvador, Sarah letras, 1995. 134 p.
- BRASIL, MEC/SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais e ética**. Vol. 8. Secretaria de Educação Fundamental – Brasília, 1997.
- BRASIL, MEC/SEF. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Vol. 2. Brasília, 1998.
- BOCK, Paola Gentile de **Parceiros na Aprendizagem**. In: Revista Nova Escola. Junho/julho de 2006.
- CHALITA, Gabriel. **Educação. A solução está no afeto**. São Paulo: Gente, 2004.
- CHALITA, Gabriel. **Educação. A solução está no afeto**. São Paulo, 12ª edição. Ed. Gente, Brasília, 1998.
- CLARET, Martin. **O Poder da Autoestima**. São Paulo: Ed. Martin Claret Ltda. Laboratório de Psicologia do Trabalho, 2002.
- CODO, Wanderley (Coordenador) GAZZOTTI, Andréa Alessandra. **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis, RJ: 3ª Edição. Ed. Vozes. Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação: Universidade de Brasília.
- CONSTITUIÇÃO: República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1998.

COSTA, Adalvo da Paixão Antônio. **O conteúdo afetivo no currículo escolar**. Revista de Educação da FAESA. V1, nº1. Ago. 2000/fev.2001, p.81-93.

FERRARI, Márcio. **O teórico que incorporou o afeto à pedagogia**. In: Revista Nova Escola, Abril/2004.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Tradução de Moacir Gadotti e Lílian Martin. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1983. Coleção Educação e Comunicação, vol. 1.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FREIRE, P. **A Educação na cidade** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Professora sim, tia não: Cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'água, 1997b.

_____. (1997). **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis, RJ: Vozes. 1995.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de Pesquisa Social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOLEMAN, D. **Inteligência Emocional**. Lisboa: Temas e Debates, 1997. **Importância do brincar na visão da Unicef | Fundação FEACON 21/05/2015 at 09:32**

LACERDA, E.T.L. - **Reflexões sobre a terapia fonoaudiológica da criança paralítico-cerebral**. São Paulo, Memnon, 1993. 71 p.

LEFÈVRE, A B. - **Neurologia infantil: semiologia, clínica e tratamento**. São Paulo, Sarvier, 1980. p.471-484.

LEITÃO, A.R.E. - **Paralisia cerebral metodológica para o ensino de línguas**. Petrópolis, Vozes, 1976. 69 p.

LIMA, B.B. - **Linguagem** 1983. p.3 – 36.

LUDKE, Menga. **Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCHAND, Max. **A afetividade do educador**. (Tradução de Maria Lúcia Spedo Paulo: Ed. Summus, 1985). (Novas buscas em educação: 23).

MARUNY Curto, Lluís. **Escrever e ler: como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler**/Lluís Maruny curto <Maribel Ministrál Morilo e Manuel Miralles Teicidó; tradução Ernani Rosa. – Porto Alegre: Artmed, 2000.

MORAIS, Antônio Manuel Pamplona. **Distúrbios da aprendizagem: uma abordagem psicopedagógica**. São Paulo: Edcon, 1997.

MELLO, Guiomar Nano de. **Educação e Sentimento. É preciso discutir essa relação**. In: Revista Nova Escola, Outubro/2000.

NÓVOA, A. (coord.) **Os professores e a sua formação**. 2ª ed. Lisboa: Dom Quixote, LIMA, B.B. - **Linguagem** u, 1983. p.3 – 36.

OLIVEIRA, Silvana (apud Alicia Fernández). **A Pedagogia do Afeto**. In: Revista Aprende Brasil, junho/julho/2007.

PIAGET, Jean. **Estudos de psicologia genética**. Rio de Janeiro:

PIAGET, J. - **A linguagem e o pensamento da criança**. Rio de Janeiro, Fundo de Cultura, 1961. 334 p.

SEBER, M.G. - **Construção da inteligência pela criança**. São Paulo, Scipione, 1989. p.13 – 35 (série Pensamento e ação no magistério,4)

TABITH Jr, A. - **Foniatria: Disfonias, fissuras lábio palatais, paralisia cerebral**. São Paulo, Cortez, 1995. p.51-116.

VYGOTSKY, L.S. - **Pensamiento y language**. Buenos Aires, Editorial Lautaro, 1964. 181 p.

ZORZI, J.L. - **Linguagem e desenvolvimento cognitivo: a evolução do simbolismo na criança**. São Paulo, Pancast Editora, 1994. 177

ANEXOS

ANEXO I**FICS - FACULTAD INTERAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado (a) e/ou participar na pesquisa de campo referente ao projeto/pesquisa intitulado (a) APRENDIZAGEM E PROCESSOS PEDAGÓGICOS: A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE PARA O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E LÉCTO-ESCRITOR EM CRIANÇAS QUE FREQUENTAM O CAEE – CENTRO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DA CIDADE DE SERRA DO RAMALHO, BAHIA, BRASIL. desenvolvida (o) por TATIANA MARTINS DA CRUZ. Fui informado (a), ainda, de que a pesquisa é orientada por Professor Drº. Márcio Wendel Santana Coêlho, a quem poderei contatar / consultar a qualquer momento que julgar necessário através do telefone nº _____ ou e-mail _____. Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado (a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais é também uma contribuição para a sociedade. Fui também esclarecido (a) de que os usos das informações por mim oferecidas estão submetidos às normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde. Minha colaboração se fará de forma anônima, por meio de uma entrevista semi-estruturada, observação e coleta de dados a partir da assinatura desta autorização. O acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pelo(a) pesquisador(a) e/ou seu(s) orientador(es) / coordenador(es). Fui ainda informado (a) de que posso me retirar desse (a) estudo / pesquisa / programa a qualquer momento, sem prejuízo para meu acompanhamento ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos. Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Serra do Ramalho, 22 de setembro de 2017

Assinatura do (a) participante: _____

ANEXO II**FICS - FACULTAD INTERAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO****ENTREVISTA AOS PROFESSORES DA ESCOLA**

1. Qual é a sua área de formação?

2. Qual tempo de atuação na educação?

3. Para você o que é afeto-afetividade?

4. Em quais momentos você percebe que há trocas de afetividade entre você e seu aluno?

5. Para você, podem existir relações entre afetividade e aprendizagem? De que forma? Cite um exemplo.

6. Você acredita que em algumas situações as questões afetivas são indiferentes para aprendizagem? Explique.

7. Você acredita que em algumas situações as questões afetivas podem auxiliar na aprendizagem? De que forma?

8. Você acredita que em algumas situações as questões afetivas podem dificultar ou bloquear a aprendizagem? De que forma? Cite um exemplo.

9. Você acredita que após atendimento no CAEE seus alunos obtiveram um melhor desenvolvimento cognitivo na escola/casa?

ANEXO III**FICS - FACULTAD INTERAMERICANA DE CIECIAS SOCIALES****MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO****QUESTIONÁRIO DIRIGIDO AOS FAMILIARES DA CRIANÇA DA ESCOLA EM PESQUISA**

Para você quais são as características de um bom professor?

Para você o que é afeto-afetividade?

Em quais momentos você percebe que há trocas de afetividade entre você e seu filho?

Para você, podem existir relações entre afetividade e aprendizagem? De que forma? Cite um exemplo.

Você acredita que em algumas situações as questões afetivas são indiferentes para aprendizagem? Explique.

Você acredita que em algumas situações as questões afetivas podem auxiliar na aprendizagem? De que forma?

Você acredita que em algumas situações as questões afetivas podem dificultar ou bloquear a aprendizagem? De que forma? Cite um exemplo.

Você acredita que após atendimento no CAEE seus filhos Obtiveram um melhor desenvolvimento cognitivo na escola/casa?

9. Cite características de um Bom Professor.

ANEXO IV



FICS - FACULTAD

INTERAMERICANA DE

**CIENCIAS SOCIALES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE E SIGILO

Eu **TATIANA MARTINS DA CRUZ**, nacionalidade brasileira, estado civil solteira, profissão, professora inscrito(a) no CPF/ MF sob o nº 00000, abaixo firmado, assumo o compromisso de manter confidencialidade e sigilo sobre todas as informações técnicas e outras relacionadas ao projeto de pesquisa intitulado **“APRENDIZAGEM E PROCESSOS PEDAGÓGICOS: A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE PARA O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E LÉCTO-ESCRITOR EM CRIANÇAS QUE FREQUENTAM O CAEE – CENTRO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DA CIDADE DE SERRA DO RAMALHO, BAHIA, BRASIL”**, a que tive acesso nas dependências do (departamento, setor, escola, UBS, etc) da (Instituição responsável)

Por este termo de confidencialidade e sigilo comprometo-me:

1. A não utilizar as informações confidenciais a que tiver acesso, para gerar benefício próprio exclusivo e/ou unilateral, presente ou futuro, ou para o uso de terceiros;
2. A não efetuar nenhuma gravação ou cópia da documentação confidencial a que tiver acesso;
3. A não apropriar-me de material confidencial e/ou sigiloso da tecnologia que venha a ser disponível;
4. A não repassar o conhecimento das informações confidenciais, responsabilizando-me por todas as pessoas que vierem a ter acesso às informações, por meu intermédio, e obrigando-me, assim, a ressarcir a ocorrência de qualquer dano e / ou prejuízo oriundo de uma eventual quebra de sigilo das informações fornecidas.

Neste Termo, as seguintes expressões serão assim definidas:

Informação Confidencial significará toda informação revelada através da apresentação da tecnologia, a respeito de, ou, associada com a Avaliação, sob a forma escrita, verbal ou por quaisquer outros meios.

Informação Confidencial inclui, mas não se limita, à informação relativa às operações, processos, planos ou intenções, informações sobre produção, instalações, equipamentos, segredos de negócio, segredo de fábrica, dados, habilidades especializadas, projetos, métodos e metodologia, fluxogramas, especializações, componentes, fórmulas, produtos, amostras, diagramas, desenhos de esquema industrial, patentes, oportunidades de mercado e questões relativas a negócios revelados da tecnologia supra mencionada.

Avaliação significará todas e quaisquer discussões, conversações ou negociações entre, ou com as partes, de alguma forma relacionada ou associada com a apresentação da dos itens, acima mencionados.

Pelo não cumprimento do presente Termo de Confidencialidade e Sigilo, fica o abaixo assinado ciente de todas as sanções judiciais que poderão advir.

Local, ___/___/___.

Ass. _____
Nome do Pesquisador(a) Responsável

