

AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO

Wanderson Pereira Neves Feliciano*

RESUMO

Este estudo examina a influência da afetividade na relação entre educador e educando, ressaltando sua importância no contexto educacional brasileiro. Com base em teorias de Vygotsky e Wallon, investiga-se o impacto da afetividade no desenvolvimento humano, revisando também o papel da família, escola e Estado na promoção do desenvolvimento infantil e adolescente conforme a Constituição Federal do Brasil. Aborda-se a necessidade de os profissionais da educação se adaptarem às mudanças sociais, como a globalização e a competitividade. A pesquisa empírica analisa a importância da afetividade na sala de aula e seu efeito no desempenho tanto do professor quanto do aluno. Conclui-se que a afetividade desempenha um papel crucial nas relações interpessoais, sendo essencial em todos os tipos de relacionamentos e níveis sociais. Sua presença constante demonstra a necessidade universal de limites, carinho e amor. Portanto, as relações entre professor e aluno devem ser marcadas por sentimentos de acolhimento, respeito e valorização, o que não apenas influencia a relação do aluno com o conhecimento, mas também fortalece sua autoimagem, promovendo a autonomia e a confiança em suas capacidades e decisões.

Palavras-chave: Afetividade; Educação; Humano.

INTRODUÇÃO

A partir de uma concepção sócio interacionista, a EEEFM “prof.^a Carolina Pichler” compreende a educação como construção coletiva permanente, baseada nos princípios de convivência, solidariedade, justiça, respeito, valorização da vida na diversidade e na busca do conhecimento. Nessa perspectiva, utiliza-se de uma metodologia cooperativa e participativa, que contribua na construção da autonomia moral e intelectual de todos os envolvidos no processo educativo, buscando humanização e a mudança social.

Assim, o profissional da educação tem sido levado a desenvolver habilidades que possibilitem uma melhor adaptação às novas culturas e aos novos padrões de conduta social devido ao acelerado processo de globalização que acaba fazendo com que o indivíduo esteja inserido em um ambiente de alta competitividade e seletividade; e, a exercer um papel importante dentro do processo de desenvolvimento afetivo do educando, por serem eles sujeitos experientes, que coordenam o processo de aprendizagem. Almeida (2004, p. 126)

*Wanderson Pereira Neves Feliciano - Mestre em Ciências da Educação pela Universidad Del Salvador - dandenevess@gmail.com

diz que, o professor desempenha um papel ativo na construção da pessoa do aluno.

[...] O professor deve basear a sua ação fundamentada no pressuposto de que o que o aluno conquista no plano afetivo é um lastro para o desenvolvimento cognitivo, e vice-versa. Portanto, ao professor compete canalizar a afetividade para produzir o conhecimento [...] reconhecer o clima afetivo e aproveitá-lo na rotina diária da sala de aula para provocar interesse do aluno. (Almeida, 2004, p. 126)

Ser professor requer comprometimento e habilidade para executar sua função. O papel do educador é bem mais amplo, ultrapassa a mera transmissão de conhecimentos, onde o professor se torna cada vez mais descentrado de si próprio o que o difere do professor que age simplesmente como um detentor do conhecimento.

A afetividade, ou relações de afeto entre as pessoas atravessa a maioria dos relacionamentos no decorrer de todo desenvolvimento humano. O ser humano nasce dentro de uma troca afetiva, onde todos em sua volta mantêm um contato afetivo com ele. As emoções têm papel fundamental nas operações cerebrais humanas, influenciando nas diversas variedades de emoções e mudanças do corpo, assim, a autenticidade nos relacionamentos englobam, principalmente, diálogo e envolvimento.

Dentro da linha educacional, independente da linha de trabalho que o professor segue, haverá sempre um elo entre o que se ensina ou o que se quer ensinar aos alunos e como a questão afetiva permeia também esta relação. Desta forma, no âmbito escolar é frequente a existência de uma concepção que leva os educadores a dividir o educando em duas partes: a cognitiva e a afetiva. Dentro de uma perspectiva histórico-cultural o enfoque está nas relações sociais dos indivíduos onde existe um processo de mediação entre sujeito e objeto de conhecimento. Assim, Vygotsky destaca a importância do outro não só no processo de construção do conhecimento bem como na constituição do próprio sujeito e suas formas de agir. Nesta ideia o papel do mediador na construção do conhecimento torna-se fundamental, pois suas interações sociais ganham destaque.

A relação cordial entre professor-aluno representa um esforço a mais na busca da eficiência no preparo do educando para a vida, fazendo com que o educador esteja sempre redefinindo o processo ensino aprendizagem. A afetividade é um tema que vem sendo muito debatido, tanto nos meios educacionais quanto fora deles. No universo escolar, há um consenso entre educadores com base nas principais teorias do desenvolvimento sobre a importância da qualidade das primeiras relações afetivas da criança.

Portanto, este estudo propõe uma profunda reflexão aos educadores no que se refere

à tarefa de ensinar de forma que os levem a compreender que a afetividade se faz necessária para que haja uma formação plena do indivíduo, para que ele adquira com o passar do tempo, uma visão de liderança e de intervenção no mundo.

É importante ressaltar que, se faz necessário considerar a importância de se levar em conta o objeto da ação educativa, para que sua significação seja coerente com as possibilidades e peculiaridades de cada um, procurando atender suas reais necessidades, sem discriminações, criando um clima de liberdade de ação e protagonismo da sua própria aprendizagem.

Neste caso, o saber pedagógico não é só um acúmulo de informações que o indivíduo aprende num ambiente escolar; é um conjunto de capacidades adquiridas e desenvolvidas dentro de uma unidade escolar que facilitará os educandos aptos para os desafios tanto nos campos pessoal, profissional e social.

Este estudo propõe ainda uma análise sobre a possibilidade de absorver uma educação baseada na afetividade, associada a uma visão de educador que possa entender o papel fundamental que a afetividade tem no processo de ensino-aprendizagem e inseri-la em sua prática pedagógica, com a finalidade de promover uma educação formadora de cidadãos, possíveis construtores de uma nova sociedade mais digna, humana e igualitária.

Tendo em vista o objetivo principal desta pesquisa, que é o de descrever as relações que envolvem a afetividade no cotidiano escolar, demonstrando a interação entre professor e aluno, e como essa prática afeta o processo de ensino-aprendizagem, a metodologia utilizada teve como base os estudos qualitativos. A coleta de dados deu-se por via das observações em salas de aula, entrevistas com professores e análise documental. Os dados foram analisados sob a perspectiva da proposta de análise defendida por Minayo (1992) que apresenta três passos para uma análise qualitativa: ordenação, classificação e análise dos dados. E os assuntos abordados, durante o desenvolvimento deste trabalho, sempre se procurou realizar as problematizações ao longo do referencial teórico.

DESENVOLVIMENTO

Sisto e Martinelli (2006, p. 32) diz que, muitos dos estudos feitos sobre aprendizagem ignoraram as questões afetivas nos processos cognitivos do indivíduo ou trataram a afetividade como fazendo parte da socialização deste. Atualmente, existe grande interesse em estudar o afeto e sua influência no processo de aprendizagem. Piaget (1954) afirma que a afetividade não modifica a estrutura no funcionamento da inteligência, porém é

a energia que impulsiona a ação de aprender:

A ação, seja ela qual for, necessita de instrumentos fornecidos pela inteligência para alcançar um objetivo, uma meta, mas é necessário o desejo, ou seja, algo que mobiliza o sujeito em direção a este objetivo, e, isso corresponde à afetividade. (Dell'agli; Brenelli, 2006, p. 32).

Wallon em sua teoria fez a distinção entre emoção e afetividade: afetividade é um conceito amplo, que inclui um componente orgânico, corporal, motor, plástico, a emoção, um componente cognitivo, representacional, os sentimentos, e um componente expressivo que é a comunicação. Bibliografias de autores como Piaget, Wallon, Vygotsky reafirmam a influência do meio escolar na construção da individualidade da criança ou no desenvolvimento de toda a personalidade.

Para Oliveira (2003, p. 47), “o desenvolvimento de uma criança é o resultado da interação de seu corpo com os objetos de seu meio, com as pessoas com quem convive e com o mundo onde estabelece ligações afetivas e emocionais”.

Oliveira (2006), afirma ainda que, alguns sinais emocionais são muito evidentes e alguns desses sentimentos transmitidos pelas crianças podem prejudicar a aprendizagem. São estes: A raiva, a agressividade, o medo, a timidez excessiva, a ansiedade e a insegurança revelada pela baixa autoestima.

Assim, a criança traz para o ambiente escolar toda a carga afetiva de seu desenvolvimento com seus familiares, os problemas emocionais surgirão nos contatos que se estabelecerá e, as crianças que tenham desenvolvido a inteligência emocional saberão lidar com as frustrações que este ambiente e suas relações lhes proporcionarão.

A afetividade, de acordo com Antunes (2006, p. 5) é:

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

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

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

Por este ponto de vista, o professor precisa estar atento às reações de seus alunos. Normalmente atitudes inadequadas como gritos, atitudes ríspidas, grosserias, palavrões, empurrões, podem revelar problemas com a autoestima. Assim, se o professor não tiver sensibilidade para perceber esse problema e disponibilidade para ajudar esse aluno com tais problemas, ele pode sentir-se não merecedor de consideração.

Seguindo este enredo, Chalita (2001, p. 161) afirma que o educador é um grande agente do processo educacional:

A alma de qualquer instituição de ensino [...]. Por mais que se invista em equipamentos, em laboratório, bibliotecas, anfiteatros, quadras esportivas - sem negar a importância de todo esse instrumental, tudo isso não se configura mais do que aspectos materiais se comparados ao papel e a importância do professor.

Ainda, de acordo com Chalita, o educador precisa ser sensível às suas emoções, estar apto para lidar com situações que exijam paciência, compreensão e técnica, tendo capacidade para lidar com imprevistos que requerem flexibilidade e criatividade, além disso, deve usar sempre o conhecimento e a sociabilidade ligada aos aspectos afetivos, para o bem do aluno e tranquilidade dos pais. Chalita (2001) ainda diz que:

[...] luz própria e caminhar com pés próprios. Não é possível que ele pregue a autonomia sem ser autônomo; que fale de liberdade sem experimentar a conquista da independência que é saber, que ele queira que seu aluno seja feliz, sem demonstrar afeto. E para que possa transmitir afeto é preciso que sinta afeto, que viva o afeto. Ninguém dá o que não tem.

A este respeito, Maldonado (1994, p. 42), retrata que o professor pode reconhecer quando um processo de construção do conhecimento está sendo efetivo, quando o mesmo se permite sentir o processo. Assim como sente quando está havendo aprendizagem, se o clima em sala de aula é desagradável ou rico e construtivo.

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

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

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

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

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

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

Neste enredo mostra-se a necessidade de o educador sempre questionar o seu saber, pelo fato do mesmo, ser sempre uma busca e não uma posse.

Para Paulo Freire (1987, p. 71), "cabe ao professor observar a si próprio; olhar para o mundo, olhar para si e sugerir que os alunos façam o mesmo e não apenas ensinar regras, teorias e cálculos". O professor deve ser um mediador de conhecimentos, utilizando sua situação privilegiada em sala de aula não apenas para instruções formais, mas para despertar os alunos para a curiosidade; ensiná-los a pensar, a ser persistentes a ter empatia e serem autores e não expectadores no palco da existência. O aluno tem que ter interesse em voltar à

escola no dia seguinte reconhecendo que aquele momento é mágico para sua vida.

Para Freire (1996) "... quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado", confirmando a necessidade de uma educação global, visando o completo desenvolvimento do indivíduo e a compreensão do docente de que o processo de ensino e aprendizagem não está centrado no conhecimento do professor, mas que deve ser construído e produzido a partir da interação deste com o educando. A criança deve ser estimulada em todas as habilidades e, para isso, o professor deve estar ciente de que ensinar é uma especificidade humana, não é transferir conhecimento, e exige a participação de todos os segmentos envolvidos.

Freire (1996, p. 96) diz ainda que o bom educador é o que consegue, enquanto fala trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento. Sua aula é assim, um desafio e não uma cantiga de ninar. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas. Ainda segundo o autor "o educador autoritário, licencioso, sério, incompetente, irresponsável, mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum deles passam pelos alunos sem deixar sua marca".

A responsabilidade e o respeito pelos sentimentos do outro é um dos aspectos mais importantes na relação professor/aluno, pois, futuramente, irá se tornar responsabilidade social para a cidadania. Freire (1999, p. 54), afirma que, "sem intervenção democrática do professor não há educação progressista". Sabe-se que não é fácil essa intervenção, mas tudo isso constitui uma grande luta de transformação profunda da sociedade brasileira. Os educadores progressistas precisam convencer-se de que não são somente passadores de conteúdos programáticos, puros especialistas da docência.

A este pensamento Freire (1983, p. 127) conclui: "Que o saber tem tudo a ver com o crescer. Mas é preciso, absolutamente preciso que o saber de minorias dominantes não proíba, não asfixie, não castre o crescer da imensa maioria dominada". Partindo de uma postura de tomada de consciência do progresso educacional podemos observar que a lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional¹ (LDB) promulgada em 20 de dezembro de 1996, traz bem explícitas, em seus artigos: 12, 13, 14 e 15 as normas a serem seguidas na legislação de uma escola democrática, que mostrará a importância da autonomia escolar alternativa sem se desligar de seu caráter público. Um dos pontos altos da LDB é o reconhecimento da importância dos valores na educação escolar.

I - Elaborar e executar sua proposta pedagógica;

II - Administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;

- III - assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;
- IV - Velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;
- V - Prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;
- VI - Articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;
- VII - informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola.

A este respeito, Freire (1993, p. 100) afirma que, "a escola democrática de que precisamos não é aquela em que só o professor ensina em que só o aluno aprende e o diretor é o mandante poderoso". Continuando com os valores da LDB:

- VIII – notificar ao Conselho Tutelar do Município, ao juiz competente da Comarca e ao respectivo representante do Ministério Público a relação dos alunos que apresentem quantidade de faltas acima de cinquenta por cento do percentual permitido em lei. Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:
 - I - Participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
 - II - Elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino
 - III - Zelar pela aprendizagem dos alunos;
 - IV - Estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;

É nesse sentido que a escola deve organizar-se democraticamente com objetivos transformadores e articulados com os interesses dos grupos:

- V - Ministrando os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
 - VI - Colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.
- Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:
- I - Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
 - II - Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Segundo Tiba (1996, p. 2), o saber consiste em ensinar e aprender. E ninguém pode estimular ninguém a saber, se não o pratica. Pois o saber não é só acúmulo de informações, mas um conjunto de capacidades adquiridas e desenvolvidas na escola que tornam o jovem apto a enfrentar os desafios da vida profissional. Continuando:

- Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.

Como apontado anteriormente por outros pesquisadores, também Fernández (1991, p. 47) entende que toda aprendizagem está impregnada de afetividade, já que ocorre a partir

das interações sociais, num processo vinculador. Na aprendizagem escolar, a relação entre alunos, professores, conteúdo escolar, livros e escrita, não se dá puramente no campo cognitivo, existe uma base afetiva permeando essas relações, visto que, para aprender é necessário um vínculo de confiança entre quem ensina e quem aprende.

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

Na perspectiva de Vygotsky (1998, p. 42):

A afetividade é um elemento cultural que faz com que tenha peculiaridades de acordo com cada cultura. Elemento importante em todas as etapas da vida da pessoa, a afetividade tem relevância fundamental no processo ensino-aprendizagem no que diz respeito à motivação, avaliação e relação professor e aluno.

Já na teoria de Piaget, o desenvolvimento intelectual é considerado como tendo dois componentes: o cognitivo e o afetivo, ou seja, paralelo ao desenvolvimento cognitivo está o desenvolvimento afetivo. Segundo Piaget (1975) “[...] os aspectos cognitivos e afetivos são inseparáveis e irreduzíveis [...]”.

Os estudos de Piaget e Vygotsky afirmam que a aprendizagem se dá paralela aos aspectos afetivos, de maneira que, a afetividade será determinante para a construção da aprendizagem, sendo que os pais, professores e a escola devem entender que possuem um papel importante nesse processo, que é o de colaborar para a formação de um ser humano; e isso somente acontecerá pela obra do amor, do afeto, que se torna a chave para educação.

Apropriando-se das práticas culturalmente estabelecidas, ela vai evoluindo das formas elementares de pensamento para formas mais abstratas, que a ajudarão a conhecer e controlar a realidade. Nesse sentido, Vygotsky (1994, p. 55) destaca a importância do outro no processo não só de construção do conhecimento, mas também de constituição do próprio sujeito e de suas formas de agir. Cabe mencionar que, para Vygotsky (apud REGO, 1995, p. 102), a escola desempenha um importante papel no desenvolvimento intelectual e conceitual das crianças, pois é ela que se apropria da experiência culturalmente acumulada, desenvolvendo o pensamento conceitual e a construção dos novos conhecimentos. Isso faz com que a escola deva partir do que a criança já sabe para, então, ampliar os seus conhecimentos. Nessa perspectiva, construir conhecimentos implica uma ação partilhada,

em que:

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

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

Este mesmo autor entende que o professor deve ter empatia, sensibilidade para perceber qual é a atividade mais adequada àquele momento e à realidade do aluno. Além disso, o sucesso do encontro exige motivação das partes envolvidas, requer momento e local favorável e que o assunto a ser abordado seja condizente com o ritmo individual de cada aluno.

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

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

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

Dando ênfase ao importante papel desempenhado pela escola no desenvolvimento

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

Diante disso, as crianças assimilam as experiências aos esquemas afetivos, do mesmo modo que assimilam as experiências às estruturas cognitivas. Piaget apud Wadsworth (1997, p. 70) ressalta:

Ninguém é movido a fazer algo se não houver um pouco de motivação que origina esforço para desenvolver determinada atividade intelectual. O interesse é um exemplo de como são selecionadas as atividades intelectuais. Esta seleção é provocada pela afetividade e não pelas atividades cognitivas. Portanto, faz-se necessário pensar em afeto como sentimentos, desejos, interesses, valores e todo tipo de emoção.

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

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

Como mencionado por Wadsworth, à afetividade é pensada como sentimento, desejo, interesses e emoções, uma vez que tanto os aspectos afetivos quanto os aspectos cognitivos participam no desenvolvimento intelectual da criança. Ao destacar a escola como ambiente relevante para o desenvolvimento cognitivo e afetivo Capelatto (2002, p.8) diz que, a afetividade é a dinâmica mais profunda na qual o ser humano pode participar, e que se inicia quando um sujeito se liga a outro por amor.

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

Algumas escolas preocupam-se apenas com a quantidade de informações que transmitem por meio de competição e do uso de modernas tecnologias, de forma meramente burocrática e mercadológica. Afastam-se assim do “ser humano”, tratando os alunos apenas como número de registro. Com isso, apesar de dispor de um grande espaço onde os jovens passam metade do seu dia durante duzentos dias

por ano, acabam por perder a oportunidade de ajudá-los a desenvolver a afetividade. (Capelatto, 2002, p. 14).

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

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

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

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

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

Seguindo o pensamento do autor em questão, o professor afetivo é aquele que

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

Ribeiro e Jutras (2006) se referem à afetividade como sendo importante para que “se estabeleça uma melhor relação educativa entre professores e alunos, favorável, conseqüentemente, a aprendizagem dos conteúdos escolares”.

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

A relação entre professor e aluno depende, fundamentalmente, do clima estabelecido pelo professor, da relação empática com seus alunos, de sua capacidade de ouvir, refletir e discutir o nível de compreensão dos alunos e da criação das pontes entre o seu conhecimento e o deles. Indica também, que o professor, deve buscar educar para as mudanças, para a autonomia, para a liberdade possível numa abordagem global, trabalhando o lado positivo dos alunos e para a formação de um cidadão consciente de seus deveres e de suas responsabilidades sociais.

CONCLUSÃO

Viu-se que a afetividade é a dinâmica mais profunda e complexa de que o ser humano pode participar. Todo tipo de relacionamento existente, sejam eles familiares, pessoais ou profissionais devem ser permeadas pela afetividade, e esta pode ser validada por todos, em qualquer faixa etária e em qualquer nível social e cultural.

A afetividade está sempre presente nas experiências vividas pelas pessoas no relacionamento com o outro por toda a vida, desde seu nascimento. Todos precisam de limites, de carinho e de amor. Um educando aprende o que é respeito e passa a respeitar a partir do momento em que vê o educador como um profissional e amigo que tem e espera respeito; como alguém que se preocupa de verdade com ele e que lhe mostra os caminhos.

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.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Celso. **A afetividade na escola: educando com firmeza**. Londrina: Maxiprint, 2006.194p.
- ALVES, Rubem. **Por uma Educação Romântica**. Campinas; São Paulo; p.29. Papirus. 2002
- ALVES, Rubem. **Cenas da Vida**. Campinas; São Paulo; p.107. 12ª Edição. Papirus. 1997
- ALMEIDA, Ana Rita Silva. **A Emoção na Sala de Aula**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1999.
- ALMEIDA, L. Ramalho. MAHONEY, A. Alvarenga. (Org.) **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Loyola, 2004.
- ARANTES, V. **Cognição, Afetividade e Moralidade**. Educação e Pesquisa. São Paulo, v.26, n.2, p.137-153, jul./dez.2000.
- BAKHTIN, M. (1952-53). **Os gêneros do discurso** in: Estética da Criação Verbal. São Paulo; p. 277-326. Martins Fontes, 1992.
- BATAGINI, Lucíliam de Castro Rama (2006). **Representações sobre ensinar e aprender inglês no contexto empresarial do Vale do Paraíba: Papéis e Competências dos Professores**. Tese de Mestrado da Universidade de Taubaté.
- BEE, Helen. **A Criança em Desenvolvimento**. 9. ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- BRASIL. **Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 1996.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em cinco de outubro de 1988.
- BUSQUETS, D. et al. **Temas Transversais em Educação: bases para uma formação integral**. São Paulo: Ática, 1998.
- CAPELATTO, Ivan Roberto. **Educação com Afetividade**. Editora Fundação EDUCAR Dpaschoal, 2002.
- CHALITA, Gabriel. Educação. **A solução está no afeto**. 12. ed. São Paulo: Gente, Brasília, 2001.
- COMENIUS, Jan Amos. **Didática Magna**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- CURY, Augusto Jorge. **Pais Brilhantes, Professores Fascinantes**. Rio de Janeiro: sextante. 2003.
- DANTAS, Heloysa. **A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon**. In: LA TAILLE. **Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.
- DIAS, Marli Mendes. **O lugar da afetividade no cotidiano escolar**. São Paulo: 2007.

- DEMO, Pedro. **Educar pela Pesquisa**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.
- FERNANDÉZ, Alicia. **A inteligência aprisionada**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Tradução de Moacir Gadotti e Lílian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1983. Coleção Educação e Comunicação, Vol. 1
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1999.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Professora SIM tia NÃO – Cartas a quem ousa ensinar**. Ed. Olho d'Água. São Paulo, 1993.
- FURTH, Hans G. **Conhecimento como desejo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- GADOTTI, Moacir. **Cidade Educadora e Educanda**. In: Pátio Revista Pedagógica, ano X, nº 39, Editora Artmed, 2006.
- GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis, R.J.: Vozes, 1995.**
- GIROUX, H. A., 1992. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional**. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- GOLEMAN, Daniel. **Inteligência Emocional**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.
- INHELDER, B.; PIAGET, J. **Da lógica da criança à lógica do adolescente**. Tradução de Dante Moreira Leite. São Paul: Pioneira, 1976. p. 249-260.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD). Disponível em: www.ibge.gov.br. Acesso em: 20 jan. 2013.
- JOHNSON, David W.; JOHNSON, Roger T. **Como reducir la violencia en las escuelas**. Barcelona: Paidós, 1999.
- JOVCHELOVITCH, S. **Os contextos do saber: representações, comunidade e cultura**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.
- MAHONEY, A. A. **Emoção e ação pedagógica na infância: contribuições da psicologia humanista**. Temas em Psicologia. Sociedade Brasileira de Psicologia, nº 3. São Paulo, 1993.
- MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo (Org.). **A linguagem na formação de Professores como profissionais reflexivos e críticos**. In: A Formação do Professor como um profissional Crítico. Campinas SP: Mercado das Letras, 2004. p. 59-85.
- MALDONADO, Maria Tereza. **Aprendizagem e afetividade**. Revista de Educação AEC,

v. 23, n. 91, p. 37-44, 1994.

MICHAELIS Dicionário Prático - Língua Portuguesa – Nova MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, Método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MIRANDA, Glauro Vasques de. **Um olhar sobre a organização do espaço e do tempo. Salto para o futuro: um olhar sobre a escola**. Brasília: Ministério da Educação. SEED, 2000.

MONLEVADE, João. **Educação Pública no Brasil: contos & descontos**. Ceilândia, DF: Idea Editora, 1997.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigação em psicologia social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MORIN, Edgar; **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000. MUGRAB, Edivanda; DOXSEY, Jaime. **Introdução à Pesquisa educacional**. Fascículo 1. NE@AD, UFES, 2003.

MUNARI, A. Jean Piaget. In: ASSIS, Mucio Camargo de; ASSIS, Orly Z. Mantovani de (Org.). **Construtivismo e Educação**. Laboratório de Psicologia Genética, FE/UNICAMP, 1995.

NÓVOA, Antônio. **Os professores estão na mira de todos os discursos: são o alvo mais fácil a abater**. Revista Pátio, Porto Alegre: Artmed, v. 7, n. 27. ago./out. 2003.

OLIVEIRA, M. K. **O problema da afetividade em Vygotsky**. In: DE LA TAILLE. Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

OLIVEIRA, G. A **Transmissão dos Sinais Emocionais Pelas Crianças**. In: SISTO, F.; MARTINELLI, S. **Afetividade e Dificuldades de Aprendizagem: uma abordagem psicopedagógica**. São Paulo: Vetor, 2006.

PIAGET, J. **A construção do real na criança**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar. 1975.

PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança**. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

REGO, T. C. **Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

RIBEIRO, Marinalva Lopes; JUTRAS, France. **Representações sociais de professores sobre afetividade. Estudos de psicologia**. Campinas, v. 23, n. 1, p. 39- 45, mar. 2006.

RODRIGUES, Marlene. **Psicologia educacional: uma crônica do desenvolvimento humano**. São Paulo: Mc Graw-Hill do Brasil, 1976. p.305

ROSSINI, Maria Augusta Sanches. **Pedagogia afetiva**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2001

SAVIANI, D; **Educação: do Senso Comum à Consciência Filosófica**. SP: Cortez Editora; Autores Associados, 1980.

SALTINI, Cláudio J. P. **Afetividade & Inteligência**. Rio de Janeiro: DPA, 1997.

SAVIANI, Dermeval et. al. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SISTO, F.; MARTINELLI, S. **Afetividade e Dificuldades de Aprendizagem: uma abordagem psicopedagógica**. São Paulo: Vetor. TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 8. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

TIBA, Içami. **Disciplina, limite na medida certa**. São Paulo. Editora Gente. 1996.

TIBA, Içami. **Quem Ama, Educa!** São Paulo. Editora Gente. 2002.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Disciplina: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola**. São Paulo: Libertad, 1995.

VEIGA, Ilma Passos A. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível** (Org.). Campinas, SP: Papirus, 1995.

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

VYGOTSKY, L. S. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

WALLOW, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições, 1995.

WADSWORTH, Barry J. **Inteligência e Afetividade da Criança na Teoria de Piaget**. 5. ed. São Paulo: Pioneira, 1997.

WOOLFOLK, Anita E. **Psicologia da Educação**. 7. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000