

## **AS INFLUÊNCIAS DA AFETIVIDADE NA RELAÇÃO ENSINO-APRENDIZAGEM**

Wanderson Pereira Neves Feliciano \*

### **RESUMO**

Este estudo analisa a influência da afetividade na relação entre educador e educando nos níveis fundamental e médio das instituições de ensino brasileiras. Baseando-se em teorias de Piaget, Vygotsky e Wallon, investiga-se como as emoções afetam o desenvolvimento humano no contexto escolar. Os objetivos incluem compreender as interações afetivas e seu impacto no ensino-aprendizagem. O papel do professor é criar um ambiente estimulante, promovendo a espontaneidade e o diálogo, enquanto estabelece limites e mantém o controle da classe. Conclui-se que o ensino não deve se limitar apenas aos aspectos cognitivos, mas também abranger o desenvolvimento afetivo dos alunos, considerando sua totalidade física e emocional.

Palavras-chave: Afetividade; Educação; Desenvolvimento

### **INTRODUÇÃO**

Desde a concepção até a morte, o ser humano participa ativamente do processo ininterrupto que é o seu próprio desenvolvimento. Esse processo abrange o crescimento do corpo, com suas características neurológicas, suas sensações e percepções, e está aliado à crescente capacidade de raciocínio, à apreensão de conceitos abstratos e a compreensão e segurança quanto aos aspectos afetivos e sociais. A este relato Wallon (2007, p. 122) diz que:

É inevitável que as influências afetivas que rodeiam a criança desde o berço tenham sobre sua evolução mental uma ação determinante. Não porque criam peça por peça suas atitudes e seus modos de sentir, mais precisamente, ao contrário, porque se dirigem, à medida que ela desperta a automatismo que o desenvolvimento espontâneo das estruturas nervosas contém em potência, e, por intermédio deles, a reações de ordem íntima e fundamental. Assim, o social se amalgama ao orgânico.

Quando o ser humano atinge determinada idade passa a frequentar um novo ambiente que se inclui ao seu familiar, que é a instituição escolar. A efetividade da Lei ao direito a educação básica no Brasil ocorre como descrita na Constituição Federal do Brasil, promulgada em 1988 (CF/98), nos seguintes artigos:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.  
Art. 208. O dever do Estado com a educação será

efetivado mediante a garantia de; V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um.

Assim, Tanto a família quanto os professores exercem um papel importante no desenvolvimento afetivo da criança, porque são eles, enquanto sujeitos mais experientes, que coordenam o processo de aprendizagem.

A Constituição Federal Brasileira em seu art. 227 sublima a política de proteção à criança e ao adolescente:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, crueldade e opressão.

Diante de tantas mudanças e modernizações no ensino brasileiro, 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 em que se encontra o país, que acaba fazendo com que o indivíduo esteja inserido em um ambiente de alta competitividade e seletividade.

Assim, será que a interação entre professor e aluno colabora para que os objetivos da sala de aula, como um todo, sejam alcançados? O processo evolutivo da autonomia e do afeto tornam as pessoas seres seguros e conscientes o que auxilia na construção da cidadania dos mesmos? Quais estratégias usar na intenção de dosar o trabalho com a afetividade sem atrapalhar os conteúdos do currículo escolar?

Através desta investigação será verificado se a influência da afetividade na escola é realmente importante, e, se, seu uso diário pode fazer a diferença na mudança comportamental e produtiva na relação que objetiva o desempenho tanto do professor quanto do aluno, pois, ambos chegam à escola com influências afetivas individualizadas e diversificadas.

Mediante aos estudos acerca da importância do uso da afetividade entre docente e discente, em sala de aula, nos diferentes níveis escolares, com a finalidade de que o aluno alcance com maior êxito o ensino aprendizagem; e, respaldando-se em autores como, Vygotsky e Wallon buscou-se uma fundamentação teórica, a fim de se confirmar a grande influência das emoções na vida e no desenvolvimento do ser humano. Portanto, se torna cabível a seguinte indagação: Qual a importância do afeto entre educador e educando, em sala de aula, dos níveis fundamental e médio, nas instituições de ensino, para que haja uma melhor aprendizagem?

## **DESENVOLVIMENTO**

Para sobreviver, o ser humano necessita estabelecer uma relação estável com um ou mais adultos em seu ambiente, assim:

A primeira emoção da criança seria o medo. [...] A emoção consiste num sistema de atitudes que uma situação exige. É uma maneira global de reagir de tipo arcaico, fonte de relações interindividuais. [...] por seu poder expressivo, é um primeiro modo concreto e pragmático de compreensão, uma intuição prática que funda uma espécie

de contato e entendimentos mútuos. No homem, o social se amalgama ao orgânico. O ambiente humano infiltra o meio físico. (Wallon, 2007, p. 122).

Essa relação, onde determinados padrões afetivos são desenvolvidos, fornece a base a partir da qual podem ocorrer as transformações no comportamento da criança. “É, pois, na relação com determinados adultos que o indivíduo inicia a construção dos seus esquemas perceptuais, motores, cognitivos, linguísticos e de sua afetividade” (Davis, 1994, p. 81).

Cury (2003) relata que não se devem formar super-homens, pois, pais brilhantes não formam heróis, mas seres humanos que conhecem seus limites e suas forças. Assim, no processo de formação escolar, o educando tem a necessidade de amar e ser amado, de compreender e ser compreendido como também de assimilar informações. Da mesma forma, o professor, no exercício de seu magistério, tem necessidade de ser aceito, compreender e ser compreendido. As necessidades de ambos nunca andam separadas, são à base de uma relação fraterna e recíproca. Quanto mais o aluno sente que é amado e respeitado em suas particularidades, mais disciplinada estará para receber a ministração das aulas. Onde não há reciprocidade, isto é, amor entre professor e aluno, não há assimilação ativa, não há razão de ser da educação escolar: o desenvolvimento do educando como pessoa humana:

Ensine aos jovens, com palavras e, sobretudo atitudes, a amar a espécie humana. [...] Nos bastidores da nossa inteligência somos mais iguais do que imaginamos. Elogie a vida. Leve os jovens a sonhar. Se eles deixarem de acreditar na vida, não haverá futuro. (Cury, 2003, p. 146).

A criança só se sente segura física e emocionalmente com a presença dos pais ou de outro adulto; e aí então poderá explorar o ambiente em que vive e construir o aprendizado. Nessa relação deve haver emoção e afetividade, levando a criança construir as suas funções mentais superiores (Vygotsky, 1991, p. 50), ou formar a sua personalidade (Freud apud Davis, 1994, p. 82).

O período de adaptação é sempre uma experiência difícil isso se agrava quando se trata de uma criança. Estar diante de algo novo, desconhecido, pode ser um tanto ameaçador para alguém que ainda está se estruturando emocionalmente. A criança, principalmente entre 0 e 2 anos, encontra-se numa forte ligação com a pessoa que executa os cuidados maternos e a separação pode ser difícil para ambas as partes. As dificuldades enfrentadas no período de adaptação podem estar associadas à criança, à mãe, à inadequação da instituição, ou à somatória desses fatores.

Estudos demonstram que o fato do educando ficar bem na instituição escolar é consequência de um bom desenvolvimento emocional, em que a relação com a mãe foi capaz de desenvolver as sensações de confiança e segurança, ao contrário do medo do desamparo. No entanto, cada criança tem uma história de vida e cabe à instituição preparar-se para atender aquelas que venham a apresentar maiores dificuldades de se distanciar da mãe. A atenção que se dá a esse processo tem o objetivo de facilitar a adaptação da criança na instituição e evitar reações indesejáveis como a agressividade e o adoecimento da criança.

Assim, o fator mais importante no processo de adaptação é a qualidade do relacionamento que vai se formando entre a instituição e a criança, através do docente, e entre a instituição e os pais, que podem transmitir segurança aos seus filhos na medida em que podem confiar na instituição - isso exige uma boa preparação de toda a equipe envolvida.

Para a criança, separar-se dos pais pode ocasionar uma situação traumática para o seu desenvolvimento físico, social, intelectual e cognitivo, especialmente quando esta é levada para um local estranho, com pessoas alheias ao seu convívio, principalmente se essa separação acontecer no período mais vulnerável que é de 0 a 6 anos de idade. Assim, o afeto passa a energia necessária para que a estrutura cognitiva passe a operar. Ele influencia também, a velocidade com que se constrói o conhecimento, pois quando as pessoas se sentem seguras aprendem com mais facilidade.

A afetividade e a inteligência são mecanismos de adaptação que permitem ao indivíduo construir noções sobre as situações, objetos e pessoas, atribuindo-lhes atributos, qualidades e valores. Isso contribui para a construção de si próprio e para obtenção de uma visão de mundo.

No relacionamento entre professor e aluno, os fatores afetivos e cognitivos podem exercer uma influência decisiva que permita relacionar várias áreas em que as tendências cognitivas específicas de cada indivíduo possam influenciar de modo significativo à falta de afetividade.

O psicólogo francês Henri Wallon, interessado em compreender o psiquismo humano pesquisou sobre a dimensão afetiva e criticou as teorias clássicas contrárias entre si, que concebem as emoções como reações incoerentes e tumultuadas cujo efeito sobre a atividade motora e intelectual é perturbador, e as reações positivas, cujo poder sobre as ações é ativador e energético. Criticando tais concepções pautadas a seu ver numa lógica mecanicista e linear, Wallon rompe com uma visão valorativa das emoções, buscando compreendê-las a partir da apreensão de suas funções, e atribuindo-lhes um papel central na evolução da consciência de si. Em suas postulações concebe as emoções como um fenômeno psíquico e social, além de orgânico.

Wallon mostra-nos, em seus escritos, compartilhar da ideia de que a emoção e a razão estão, intrinsecamente, conectadas (1986):

A comoção do medo ou da cólera diminui quando o sujeito se esforça para definir as causas. Um sofrimento físico, que procuramos traduzir em imagens, perde algo de sua agudez orgânica. O sofrimento moral, que conseguimos relatar a nós mesmos, cessa de ser lancinante e intolerável. Fazer um poema ou um romance de sua dor era, para Goethe, um meio de furtar-se a ela.

Na perspectiva genética de Henri Wallon, inteligência e afetividade estão integradas. Para ele a evolução da afetividade depende das construções realizadas no plano da inteligência, assim como a evolução da inteligência depende das construções afetivas. No entanto, o autor admite que, ao longo do desenvolvimento humano, existem fases em que predominam o afetivo e fases em que predominam a inteligência.

Após um período inicial em que se destacam as necessidades orgânicas da criança, Wallon identifica outro período aproximadamente a partir dos seis meses, em que a sensibilidade social começa a se configurar. Esta etapa vai sendo superada à medida que os processos de diferenciação entre si e o outro vão se tornando cada vez mais elaborados. Assim, considera o psiquismo como uma síntese entre o orgânico e o social. Para tal, as emoções vão se subordinando cada vez mais às funções mentais. Neste contexto, a afetividade reflui para dar espaço à atividade cognitiva. Vale a pena recorrermos a uma afirmação de Heloisa Dantas (1990), estudiosa da obra de Wallon, que parece ilustrar a relação entre emoção e razão, postada pelo autor: "A razão nasce da emoção e vive da sua morte." Ou, como afirmou Galvão (1995): "é uma relação de filiação e, ao mesmo tempo, de oposição".

A teoria pedagógica de Wallon diz que o desenvolvimento intelectual envolve muito mais do que um simples cérebro. Esta abalou as convicções numa época em que memória e erudição eram o máximo em termos de construção de conhecimento. Wallon foi o primeiro a levar não só o corpo da criança, mas também suas emoções para dentro da sala de aula. Suas ideias eram fundamentadas em quatro elementos básicos que se comunicam o tempo todo: a afetividade, o movimento, a inteligência e a formação do eu como pessoa. As emoções para Wallon têm papel preponderante no desenvolvimento do indivíduo. É por meio delas que o aluno exterioriza seus desejos e suas vontades. Em geral, são manifestações que expressam um universo importante e perceptível, mas pouco estimulado pelos modelos tradicionais de ensino.

As transformações fisiológicas em uma criança, ou nas palavras de Wallon, "em seu sistema neurovegetativo", revelam traços importantes de caráter e personalidade. A emoção é altamente orgânica, altera a respiração, os batimentos cardíacos e até o tônus muscular, têm momentos de tensão e distensão que ajudam o ser humano a se conhecer. (GALVÃO, 1995, p. 57). Portanto, a alegria, o medo, a tristeza e os sentimentos mais profundos ganham função relevante na relação da criança com o meio; pois a emoção causa impacto no outro e tende a se propagar no meio social (Galvão, 1995, p. 60).

Segundo a teoria de Wallon, as emoções dependem fundamentalmente da organização dos espaços para se manifestarem. A motricidade, então, possui caráter pedagógico tanto pela qualidade do gesto e do movimento quanto por sua representação. Nesse sentido, pode-se repensar quanto à disposição do espaço na escola, talvez quebrando a rigidez e a imobilidade adaptando a sala de aula para que as crianças possam se movimentar mais. Infelizmente algumas escolas e professores insistem em imobilizar a criança numa carteira, limitando a fluidez das emoções e do pensamento, tão necessária para o desenvolvimento completo da pessoa.

Ainda, estudos realizados por Wallon com crianças entre 06 e 09 anos mostram que o desenvolvimento da inteligência depende essencialmente de como cada uma faz as diferenciações com a realidade exterior. Isso se deve ao fato de que ao mesmo tempo em que suas ideias são lineares e se misturam ocasionando um conflito permanente entre mundos

diferentes, o interior, povoado de sonhos e fantasias, e o real, carregado de símbolos, códigos, valores sociais e culturais.

Nesse conflito, de situação antagônica, ganha sempre a criança, pois é na solução dos confrontos que a inteligência evolui. Wallon diz que o sincretismo (mistura de ideias num mesmo plano), bastante comum nessa fase, é fator determinante para o desenvolvimento intelectual. Daí se estabelece um ciclo constante de boas e novas descobertas.

Quanto à construção do “eu”, na teoria de Wallon, ela depende essencialmente do “outro”; seja para ser referência ou para ser negado; principalmente a partir do instante em que a criança começa a viver a chamada crise de oposição, em que a negação do outro funciona como uma espécie de instrumento de descoberta de si própria. Isso se dá aos 3 anos de idade, onde acredita-se que é a idade de saber quem “eu sou”. Porém a:

Manipulação (agredir ou se jogar no chão para alcançar o objetivo), sedução (fazer chantagem emocional com pais e professores) e imitação do outro são características comuns nessa fase. até mesmo a dor, o ódio e o sofrimento são elementos estimuladores da construção do eu. (Galvão, 2000, p. 101)

Estas afirmações justificam o espírito crítico da teoria de Wallon aos modelos convencionais de educação. A teoria deste professor ainda é um desafio para muitas escolas, pais e professores. Sua obra faz uma resistência convicta aos métodos pedagógicos tradicionais. Talvez, seja a hora dos educadores refletirem que, numa época de tantas contradições, violência, individualismo, crises sociais e familiares, colocar em sua prática um pouco mais de humanismo e ideias que valorizem desde cedo à importância das emoções e a afetividade.

Neste contexto também se faz importante registrar sobre Gardner<sup>1</sup>, professor norte americano que dirige ainda o Projeto Zero que tem como finalidade estudar a cognição e o processo educativo, a natureza e a plenitude do potencial humano. Estudou neurologia numa universidade de ponta e privilegiou-se por estar ligado a um dos núcleos de pesquisa criados por decisão do presidente americano, George Walker Bush<sup>2</sup>, de designar os anos 90 como a “década do cérebro”. Seu desenvolvimento intelectual processou-se no caldo cultural onde a investigação sobre a atuação dos neurônios e do sistema nervoso central passou a representar o foco de investimentos de saúde no país. Assim, Gardner pôde estudar profundamente a sensacional visão do cérebro em funcionamento, possibilitada por uma metodologia computadorizada inovadora, capaz de obter imagens vivas desse órgão.

Gardner em seus estudos chegou a uma visão pluralista da mente, concebendo diferente visão sobre as competências intelectuais humanas. O homem então passa a ser visto como um ser holístico, com potencialidades para desenvolver múltiplas inteligências à espera de uma escola que o possa fazê-lo desenvolver em campos diversos, e, até mesmo felizes em descobrir-se a si mesmo. Mas, mesmo diante de variadas pesquisas, infelizmente, ainda se vê o ser humano de forma restrita.

É de a máxima importância reconhecer e estimular todas as variadas inteligências humanas e todas as combinações de inteligências. Nós somos todos tão diferentes, em grande parte, porque possuímos diferentes combinações de inteligências. Se reconhecermos isso, penso que teremos pelo menos uma chance melhor de lidar adequadamente com os muitos problemas que enfrentamos neste mundo. (Gardner, 1999, p. 18).

Em seus estudos Gardner agrupou as capacidades do ser humano em oito categorias:

- **Inteligência Linguística:** É a capacidade que o ser humano tem de usar as palavras de forma efetiva, podendo ser oralmente como, contar histórias, ser um orador ou político; ou, escrevendo, assim como os poetas, dramaturgos, editores ou jornalistas. Esta inteligência inclui a capacidade de manipular a sintaxe ou a estrutura da linguagem, bem como, sua semântica ou os significados da mesma e as dimensões pragmáticas ou os usos práticos da linguagem. Alguns desses usos incluem a retórica (usar a linguagem para convencer os outros a seguirem um curso de ação específico), a explicação (usar a linguagem para informar) e a metalinguagem (usar a linguagem para falar sobre ela mesma).
- **Inteligência Lógico - Matemática:** É a capacidade de usar os números de forma efetiva como os matemáticos, contadores ou estatísticos e para raciocinar bem como os cientistas, programadores de computador ou lógico. Esta inteligência inclui sensibilidade a padrões e relacionamentos lógicos, afirmações e proposições (se, então, causa-efeito), funções e outras abstrações relacionadas. Os tipos de processos usados a serviço da inteligência lógico-matemática incluem: categorização, classificação, inferência, generalização, cálculo e testagem de hipóteses.
- **Inteligência Espacial:** É a capacidade de perceber com precisão o mundo visuo espacial como fazem os caçadores, escoteiros ou guias, e, de realizar transformações sobre essas percepções como os decoradores de interiores, arquitetos, artistas ou inventores. Essa inteligência envolve sensibilidade à cor, linha, forma, configuração e espaço, e às relações existentes entre esses elementos. Esta inclui a capacidade de visualizar, de representar graficamente ideias visuais ou espaciais e de orientar-se apropriadamente em uma matriz espacial.
- **Inteligência Corporal-cenestésica:** Esta é referente à perícia no uso do corpo todo para expressar ideias e sentimentos como os atores, mímicos, atletas ou dançarinos, e, facilidade no uso das mãos para produzir ou transformar coisas como os artesãos, escultores, mecânicos ou cirurgiões. Esta inteligência inclui habilidades físicas específicas, tais como coordenação, equilíbrio, destreza, força, flexibilidade e velocidade, assim como capacidades proprioceptivas, táteis e hepáticas.
- **Inteligência Musical:** É a capacidade de perceber (por exemplo, como aficionados por música), discriminar, como um crítico musical, transformar como os compositores e expressar, como musicista formas musicais. Esta inteligência inclui sensibilidade ao ritmo, tom ou melodia, e timbre de uma peça musical. Podemos ter um entendimento figural ou geral da música (global, intuitivo), um entendimento formal ou detalhado (analítico, técnico),

ou ambos.

- **Inteligência Interpessoal:** É a capacidade de perceber e fazer distinções no humor, intenções, motivações e sentimentos das outras pessoas. Isso pode incluir sensibilidade a expressões faciais, voz e gestos; a capacidade de discriminar muitos tipos diferentes de sinais interpessoais; e a capacidade de responder efetivamente a estes sinais de uma maneira pragmática (por exemplo, influenciar um grupo de pessoas para que sigam certa linha de ação).
- **Inteligência Intrapessoal:** É o autoconhecimento e a capacidade de agir adaptativamente com base neste conhecimento. Esta inteligência inclui obter uma imagem precisa de si mesmo (das próprias forças e limitações); consciência dos estados de humor, intenções, motivações, temperamento e desejos; e a capacidade de autodisciplina, auto entendimento e autoestima.
- **Inteligência Naturalista:** É a perícia no reconhecimento e classificação das numerosas espécies – a flora e a fauna – do meio ambiente do indivíduo. Inclui também sensibilidade a outros fenômenos naturais (por exemplo, formação de nuvens e montanhas) e, no caso das pessoas que cresceram num meio ambiente urbano, a capacidade de discriminar entre seres inanimados como carros, tênis e capas de CDs musicais.

Diante do exposto das teorias, para fundamentá-las Gardner realizou vários testes, como: o desenvolvimento de diferentes habilidades em crianças normais e crianças superdotadas; adultos com lesões cerebrais e como estes não perdem a intensidade de sua produção intelectual, mas sim, uma ou algumas habilidades, sem que outras sejam afetadas; populações denominadas até então de excepcionais ou deficientes, e, atualmente como especiais, alguns desses podem dispor de apenas uma competência, sendo bastante incapazes nas demais funções cerebrais, enquanto outros como os autistas apresentam ausências nas suas habilidades intelectuais.

Assim, é imprescindível entender, ainda, alguns pontos importantes da Teoria das Inteligências Múltiplas; como por exemplo, o de que toda pessoa possui todas as inteligências múltiplas. A maioria das pessoas pode ser altamente desenvolvida em algumas inteligências; modestamente desenvolvida em outras, e relativamente desenvolvida em outras. A maioria das pessoas pode desenvolver cada inteligência num nível adequado de competência. As pessoas podem desenvolver todas as oito inteligências num nível razoavelmente elevado de desempenho, desde que recebam estímulo, enriquecimento e instrução apropriados.

As inteligências, normalmente, funcionam juntas de maneira complexa; e estão sempre interagindo umas com as outras e que existem muitas maneiras de ser inteligente em cada categoria, pois, existe uma rica diversidade de formas pelas quais as pessoas mostram os talentos dentro de uma inteligência e entre inteligências.

Gardner escreveu também sobre a possibilidade de uma nona inteligência – a

existencial, definida como “uma preocupação com as questões básicas da vida”. Todavia:

É importante destacar que antes de seus estudos, a maior parte das capacidades implícitas no que chama de ‘inteligência’ já era percebida no ser humano, mas era vista como atributo de um dom especial, de um talento único, portanto, não poderia ser encontrada na maior parte das pessoas e, conseqüentemente, nem ser trabalhada nas escolas. (Antunes, 2006, p. 19).

Diante da descoberta de Gardner, percebe-se que a escola tradicional está preparada para trabalhar somente duas inteligências: a linguística e a lógico-matemática; e assim, negligencia-se o fantástico espectro de muitas outras. O esforço do educador deve ser no sentido de descobrir como explorar e desenvolver plenamente o ser humano, e não há como alcançar este objetivo se a afetividade for descartada totalmente da prática pedagógica. A aprendizagem precisa ser significativa e não mecanicista.

Observa-se que é preciso deixar de falar bonito de dialética, mas pensar mecanicistamente (Freire, 1996, p. 27) e aproveitar a descoberta de Gardner e trabalhar para construir um homem coerente com sua extraordinária capacidade. Entender que a escola não foi criada somente para ensinar português, matemática, história e tantas outras disciplinas; mas também educar para a cidadania, a solidariedade, a democracia, e por que não dizer felicidade; que coincidentemente rima com afetividade.

Acredita-se que os sentimentos em sua abrangência como as paixões e os anseios mais profundos constituem uma força extraordinária que, muito mais do que a cultura, conduz nossas esperanças de felicidade. A evolução de nossa espécie deu à emotividade um papel essencial para a solução dos problemas mais proeminentes da vida. É ela que nos conduz quando surgem provações essenciais para serem deixadas apenas à nossa pobre intelectualidade:

Uma visão da natureza humana que ignora o poder das emoções é lamentavelmente míope. O próprio nome homo sapiens, a espécie pensante, é enganosa à luz da nova apreciação e opinião do lugar das emoções em nossa vida, que nos oferece hoje a ciência. Como todos sabemos por experiência, quando se trata de modelar nossas decisões e ações, o sentimento conta exatamente o mesmo, e muitas vezes mais, que o pensamento. Fomos longe demais à ênfase do valor e importância do puramente racional – do que mede o Q.I. – na vida humana. Para o melhor e para o pior, a inteligência não dá em nada quando as emoções dominam. (Antunes, 2006, p. 23).

Ressalta-se assim, que o professor progressista, dialético e emancipatório compreende que o compromisso da educação é com o conhecimento, mas também, deve contribuir para a felicidade pessoal, caso contrário, a tão almejada harmonia social será somente sonho.

Diante dos pensamentos aqui expostos, as pesquisas registram que não se pode mais admitir as polarizações entre o campo da racionalidade e da afetividade presentes nas explicações do funcionamento psíquico. O comportamento e os pensamentos humanos se sustentam na junção das emoções e pensamentos, de aspectos afetivos e cognitivos. As emoções não são obstáculos a serem evitados, como sugerem algumas teorias psicológicas, sociológicas e filosóficas. Nas interações com o meio social e cultural criamos sistemas

organizados de pensamentos, sentimentos e ações que mantêm entre si um complexo entrelaçado de relações. Assim como a organização de nossos pensamentos influencia nossos sentimentos, o sentir também configura nossa forma de pensar. Desta forma, acredita-se que pensar e sentir são ações indissociáveis.

## CONCLUSÃO

Analisando os diferentes enfoques sobre afetividade e a relação professor/aluno pode-se afirmar que o professor é responsável por criar um ambiente alegre que facilite a espontaneidade, a comunicação dialógica com experiências diversificadas e enriquecedoras para que os alunos possam fortalecer sua autoestima e desenvolver sua capacidade. O papel do professor centraliza-se na provocação de oportunidade, de descobertas, através de uma espécie de facilitação aberta e inspirada, de estimulação do diálogo de ação conjunta e da construção do conhecimento pelo aluno. Uma vez que a descoberta intelectual é, supostamente, um processo essencialmente social, o professor auxilia o mesmo quando as crianças menores aprendem a ouvir os outros, a levar em consideração seus objetivos e ideias e a se comunicar com sucesso (Edwards, 1999). É importante salientar que o professor não precisa e não deve ser um ditador de ordens, porém limites e controles da classe são de suma importância.

As teorias de Piaget, Vigotski e Henri Wallon, dentre outros, contribuíram efetivamente para a realização do presente trabalho por abordarem a dimensão humana, contextualizando o aluno em seu meio a partir da valorização de suas potencialidades e resgate de sua autoestima, além de enfatizar a importância das relações sociais e afetivas. Viu-se que o aluno é um ser corpóreo e deve ser visto como tal. Para que isso aconteça, o professor precisa assumir uma postura crítica de seu trabalho, buscando dentro da ética e cidadania respostas para as situações do cotidiano escolar. Durante os seus primeiros anos na escola, a criança está iniciando seu ingresso no mundo, pois antes fazia parte de um grupo mais restrito, formado por familiares e amigos, assim, o ensino nas escolas não pode estar voltado restritamente para aspectos cognitivos deixando de lado o afetivo.

## 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.
- BAKTHIN, 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 deJaneiro: 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](http://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, Glaura 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