

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
UNIRIO**

Falando de Afetividade

Heidi Rocha

Rio de Janeiro

2004

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO

Falando de Afetividade

Heidi Rocha

**Monografia apresentada à
Escola de Educação da
Universidade Federal do Estado
do Rio de Janeiro - UNIRIO para
obtenção do grau de
licenciatura em Pedagogia.**

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Lucia de Mello e Souza Lehmann

Rio de Janeiro

2004

Agradecimentos

Agradeço a Deus, ao Senhor Jesus, razão da minha existência!

Agradeço aos meus pais e irmãos, especialmente à minha mãe, que tem me ensinado, no seu viver diário, o valor do afeto, a importância do amor colocado em prática!

Agradeço àqueles que, durante o curso, me fizeram entender que *quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender*. Meu muito obrigada a todos os professores do curso de Pedagogia da UNI-RIO.

Agradeço à Profª Lucia Lehmann que, em meio a tantas responsabilidades, com dedicação orientou-me neste trabalho.

“O possível? Onde está? Não existe ainda. Não nasceu. Virá ser como resultado do amor e da ação criadora.”

SUMÁRIO

- Introdução

I- A questão da afetividade nas teorias psicológicas

II- Afetividade e educação

III- Afetividade e inclusão

- Conclusão

- Bibliografia

Introdução

Saber como o sujeito se desenvolve, como aprende, porque aprende, também porque não aprende, tem sido um conjunto de questões desafiadoras que atravessam os saberes humanos e os interesses dos educadores. Na discussão destas questões, diversos aspectos têm sido pesquisados e citados como determinantes ou constitutivos. Para responder a estas questões, evoca-se desde as origens do sujeito, com suas bagagens e potencialidades que se desenvolveriam naturalmente, e reconhecem-se as ditas influências do meio (físico, familiar, social) apostando-se na relação entre o indivíduo e a sociedade.

Outra questão que se coloca são as dimensões envolvidas no processo de aprendizagem, as questões hereditárias e biológicas, a dimensão cognitiva, a afetividade e a importância que adquire cada um destes fatores no processo de desenvolvimento, sempre dependendo da forma de compreender o homem, como sujeito ou indivíduo. Não temos condição no momento de entrar nos pormenores desta discussão, mas fazer um recorte do tema que nos interessou e que se tornou o motivo deste trabalho, a afetividade.

Pode o aspecto afetivo influenciar ou mesmo contribuir para a aprendizagem e o desenvolvimento? Como se faz presente a questão afetiva? As nossas emoções desempenham afinal um papel fundamental na aquisição do conhecimento?

Muitos autores abordaram a questão da importância do afetivo, da relação interpessoal na aprendizagem. Sendo assim, selecionamos algumas idéias importantes de alguns deles, para refletir sobre o tema no desenrolar deste trabalho. No primeiro capítulo veremos as idéias de Vygotsky, Piaget, Wallon e Freud. No segundo capítulo

trataremos sobre a afetividade e a educação. Finalmente no terceiro capítulo abordaremos a questão da afetividade e a inclusão.

Capítulo I – A questão da afetividade nas teorias psicológicas

A palavra afetividade (Holanda, 1995), em sentido mais genérico ou leigo, significa afeição, simpatia, amizade, amor, sentimento de paixão, objeto de afeição, ou seja, resume-se como um sentimento relativo a afeto, tomado de um modo geral no aspecto positivo do termo. No entanto, esta forma de entendimento do que seja o afeto e suas vicissitudes, teve por parte dos estudiosos, interpretação diversa.

Procurando compreender a afetividade e sua possível relação nos processos de desenvolvimento e aprendizagem, buscamos dialogar com alguns autores, considerados referências no tema, no sentido de procurar, através deles, um conhecimento maior e um encaminhamento para nossas dúvidas.

Uma das idéias centrais de Vygotsky (1989) é que o funcionamento psicológico se baseia nas relações sociais entre o indivíduo e o mundo exterior, desenvolvidas em um processo histórico. Essas relações são mediadas por sistemas simbólicos que se constituem em elementos intermediários entre o sujeito e o mundo.

Vygotsky (1989), em suas investigações sobre o funcionamento psicológico, questiona a posição da psicologia tradicional em separar afeto e cognição. Ele propõe a análise da unidade entre os processos intelectuais e os processos volitivos e afetivos. Coloca que a motivação dá origem ao pensamento, portanto, o pensamento está intimamente ligado as necessidades, aos interesses, aos impulsos daquele que pensa. Essa proposta confronta a análise determinista que separa o intelecto do afeto.

"A análise em unidades indica o caminho para a solução desses problemas de importância vital. Demonstra a existência de um sistema dinâmico de significados

em que o afetivo e o intelectual se unem. Mostra que cada idéia 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, 1989, pp. 6-7).

Em que medida a afetividade contribui no desenvolvimento e na aprendizagem?

Para Vygotsky (1989), a formação da consciência se dá num processo sócio-histórico, no qual o indivíduo internaliza e reprocessa as impressões do mundo exterior de acordo com sua própria experiência, e baseado em uma experiência mais ampla, a da história da humanidade. Assim, a criança inserida em seu contexto social, começa a perceber o mundo, mediada por suas relações com as pessoas que a cercam, sejam adultas ou crianças.

A maneira como se dá essa mediação influenciará na formação do pensamento e conseqüentemente no comportamento do indivíduo?

As funções psicológicas superiores – processos voluntários, ações conscientemente controladas, mecanismos intencionais – são resultado da inserção do homem num contexto sócio-histórico. O indivíduo internaliza as formas culturais de comportamento, reconstruindo a atividade psicológica a partir das operações com signos, que agem como instrumentos de trabalho que auxiliam essa atividade. Desta forma, o indivíduo reconstrói para si uma nova identidade psicológica.

Vygotsky (1989) questiona a posição da psicologia tradicional em dissociar os aspectos intelectual e afetivo. Para ele, somente uma abordagem integradora desses

aspectos, possibilitaria uma melhor compreensão do funcionamento psicológico humano.

Em seus experimentos, Vygotsky destacou o papel dos signos como ferramentas auxiliares nos processos psicológicos, assim como os instrumentos de trabalho têm auxiliado o homem ao longo de sua história. Por exemplo, ao fazermos uma lista de compras por escrito, estamos utilizando um signo que ajuda a memória – atividade psicológica. Os signos e os instrumentos têm, portanto, uma função mediadora na atividade humana.

À medida que o indivíduo avança em seu processo de desenvolvimento, deixa de utilizar marcas externas, e passa a utilizar signos internos – representações mentais que substituem os objetos do mundo real - , é o que Vygotsky denomina de processo de internalização.

As representações mentais possibilitam ao homem desprender-se do tempo e do espaço. Ele pode imaginar, planejar, pensar em algo que não está presente. Assim, as representações mentais da realidade são os principais mediadores na relação do homem com o mundo exterior. Os signos, uma vez internalizados, passam a ser compartilhados pelos membros do grupo social, propiciando a comunicação e favorecendo a interação social.

Segundo Vygotsky, o grupo cultural proporciona ao indivíduo, diferentes formas de percepção e de ordenação da realidade. Assim, através de sua experiência com o mundo real e com essas formas culturalmente dadas, o indivíduo vai construindo sua maneira de decifrar o mundo. Ou seja, o processo de internalização – construção de um plano intrapsicológico – se dá a partir de material interpsicológico. As relações

interpessoais exercem, portanto, um papel fundamental no desenvolvimento psicológico do indivíduo.

Vygotsky entende a cultura como algo dinâmico, não como um sistema estático, no qual os elementos são cheios de significados. Assim, desde o nascimento da criança, a influência do mundo social se dá em diversos níveis. Ao longo de seu desenvolvimento, o indivíduo se apossa das formas de comportamento culturalmente fornecidas. Traz para si, os significados culturalmente estabelecidos, recriando-os e reinterpretando-os.

A questão da linguagem surge então, como fator primordial na construção da subjetividade, por constituir-se no sistema simbólico básico da espécie humana. A mediação entre o indivíduo e o objeto de conhecimento é realizada através dos conceitos fornecidos pela linguagem, os quais ampliam a capacidade de investigação sobre o mundo e sobre si mesmo.

Emerge, assim, a questão do significado:

“É no significado que se encontra a unidade das duas funções básicas da linguagem: o intercâmbio social e o pensamento generalizante. São os significados que vão propiciar a mediação simbólica entre o indivíduo e o mundo real, constituindo-se no “filtro” através do qual o indivíduo é capaz de compreender o mundo e agir sobre ele” (VYGOTSKY, 1989, p. 104).

O significado da palavra, na abordagem de Vygotsky, possui uma explícita relação entre os aspectos cognitivos e afetivos do funcionamento psicológico, pois é composto pelo significado propriamente dito e o sentido. O primeiro refere-se ao sistema de relações objetivas que originou um núcleo, possibilitando a compreensão da palavra. O sentido, reveste-se de significado próprio, uma vez que, o indivíduo

atribui o significado de acordo com o contexto de uso da palavra e com suas experiências afetivas. Ou seja, o sentido da palavra dependerá das relações por ela evocadas em cada pessoa. Por exemplo, se uma criança tem medo do mar, e o pai a força mergulhar, a palavra mar despertará nela uma sensação desagradável.

A linguagem, portanto, possui vários significados, e sua interpretação extrapola os fatores lingüísticos. Vygotsky integra dessa forma, no próprio significado da palavra, os aspectos cognitivos e afetivos do funcionamento psicológico.

A criança, em processo de aquisição da linguagem, primeiramente utiliza a fala para comunicar-se com outras pessoas. À medida que o processo avança, a linguagem é internalizada. A pessoa passa a usar a linguagem como instrumento de pensamento. A linguagem em sua forma internalizada – discurso interior – tem a função de auxiliar o sujeito em suas operações psicológicas. Trata-se de um diálogo consigo mesmo, voltado para o pensamento. É um discurso fragmentado, que somente o próprio sujeito compreende, e onde o sentido prevalece sobre o significado das palavras. Assim, a subjetividade do sujeito está presente na internalização da linguagem.

Também no brinquedo encontramos a questão da afetividade. Segundo Vygotsky (1998), o brinquedo preenche necessidades da criança que referem-se, em sentido amplo, a tudo que as motiva agir. À medida que a criança cresce, essas necessidades amadurecem. Aquilo que interessa a um bebê, não interessará a uma criança um pouco maior. A mudança nas motivações possibilita à criança, avançar aos diferentes estágios do desenvolvimento.

No início da idade pré-escolar, a criança passa a ter desejos que não podem ser satisfeitos imediatamente, ela então, na tentativa de resolver esse conflito, envolve-se em um mundo imaginário – o qual chamamos de brinquedo – onde esses desejos

podem ser realizados. Se observarmos, por exemplo, a criança brincando de ser mãe, verificaremos que ela fala como mãe, age como mãe, enfim, se comporta como mãe. Isso se dá, devido a regras de comportamento que regem a situação imaginária no brinquedo. Assim, a criança é impulsionada a agir de maneira mais avançada que o habitual para sua idade. Ao desempenhar diversos papéis, a criança se submete a regras e se recusa agir de acordo com seus impulsos imediatos, adquirindo assim, um maior autocontrole.

No brinquedo, a criança também aprende a separar objeto e significado. A ação é determinada pelas idéias e não pelos objetos, uma pequena caixa torna-se um carrinho. O ponto principal é o significado, e os objetos passam de uma posição dominante – característica da primeira infância – para uma posição subordinada. A criança desvincula o significado da situação real, desenvolvendo assim, o pensamento abstrato.

Em idade escolar, a criança manifesta uma nova estrutura de ação, na qual o significado predomina, então, sobre a ação. Ao brincar, a criança ajusta suas ações à situação de brinquedo, ou seja, cabem somente as ações aceitáveis para aquela circunstância. Os processos internos, tais como, a imaginação, a interpretação e a vontade são conduzidos pela ação externa. “A criança ao querer, realiza seus desejos. Ao pensar, ela age” (Vygotsky, 1998, p. 132).

Para Vygotsky, o brinquedo possui, de forma condensada, todas as tendências do desenvolvimento.

“Apesar de a relação brinquedo-desenvolvimento poder ser comparada à relação instrução-desenvolvimento, o brinquedo fornece ampla estrutura básica para mudanças das necessidades e da consciência. A ação na esfera imaginativa, numa situação

imaginária, a criação das intenções voluntárias e a formação dos planos da vida real e motivações volitivas – tudo aparece no brinquedo, que se constitui, assim, no mais alto nível de desenvolvimento pré-escolar. A criança desenvolve-se, essencialmente, através da atividade do brinquedo" (VYGOTSKY, 1998, p. 135).

O brinquedo, portanto, não é somente uma forma de diversão, é principalmente uma fonte de motivação que impulsiona a criança aos diferentes estágios do desenvolvimento.

A criança ao imaginar, na situação de brinquedo, manifesta sua afetividade, pois expressa, através de suas ações, aquilo que, de alguma forma, tocou suas emoções. Interpretará o que para ela teve sentido, o que a motivou, o que lhe "disse" algo. Assim a situação de brinquedo é um processo de transformação, de recriação de significados, de aprendizado.

Ao criar a situação imaginária, e ao estabelecer regras específicas, o brinquedo cria na criança uma zona de desenvolvimento proximal. A criança precisa adaptar-se àquela circunstância, comportando-se de maneira adequada. Isso significa que ela deve se esforçar para agir diferente do que normalmente age nas atividades da vida real. Essa situação proporciona à criança avançar no processo de desenvolvimento.

Ao investigar o desenvolvimento do ser humano, Vygotsky (1989) destaca o importante papel dos processos de aprendizado. Desde que nascemos, estamos aprendendo e estimulando, dessa forma, processos internos de desenvolvimento. Esses processos são desencadeados nas relações interpessoais e na interação do indivíduo com o ambiente cultural.

As pessoas não desenvolveriam determinada habilidade, apesar de possuírem requisitos inatos, se não lhes fossem oferecidas situações de aprendizado. Um exemplo típico são as crianças chamadas “selvagens” que, por não terem contato com outras pessoas, não aprendem a falar. O desenvolvimento se dá, quando há situações propícias, quando o contexto sócio-cultural provê as condições necessárias para tal.

O educador que estimula a reflexão sobre valores e comportamentos, por exemplo, está possibilitando ao aluno o aprendizado acerca das próprias atitudes e das atitudes do outro, favorecendo assim, as relações, a sociabilidade. À medida que me relaciono com o outro, “me vejo” muitas vezes nele, e essa identificação pode gerar tolerância e respeito com o outro. A interação com o outro propicia condições para que ocorra o desenvolvimento do ser psicológico individual.

A importância da relação com o outro, no processo de desenvolvimento humano, e suas implicações no aprendizado, conduziram Vygotsky à elaboração do conceito *zona de desenvolvimento proximal*. A capacidade que a criança tem de realizar tarefas com a ajuda de outra pessoa, adulto ou criança, diz respeito ao seu nível de desenvolvimento potencial. Isto é, a criança, num dado momento, ainda não é capaz de realizar uma determinada tarefa sozinha, mas pode fazê-lo a partir da interferência, da mediação de outra pessoa mais capaz. Essa capacidade corresponde a uma fase do desenvolvimento, pois não é qualquer pessoa que pode beneficiar-se da ajuda de outra. Uma criança, aos seis meses de idade, não é capaz de andar de bicicleta, nem com a ajuda de um adulto. Já as etapas conquistadas pela criança, ou seja, funções que a criança executa de maneira independente, referem-se ao seu nível de desenvolvimento real. Vygotsky define a zona de desenvolvimento proximal como “a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução

independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (VYGOTSKY, 1998, p. 112).

O aprendizado provoca processos de desenvolvimento que se tornarão parte das funções psicológicas consolidadas do indivíduo. Sendo assim, a escola tem um papel fundamental na formação do ser psicológico. O educador deve estimular a conquista de novas etapas, partindo do nível de desenvolvimento real do aluno. Deve possibilitar ao aluno tornar-se sujeito na produção do conhecimento.

Vygotsky (1989) ao destacar o papel da intervenção no processo de desenvolvimento humano, valoriza as relações interpessoais e sua ação transformadora, contribuindo, de forma especial, para a compreensão e aperfeiçoamento da prática educativa.

Cortella nos diz:

“Não podemos esquecer que a educação é um fenômeno existencial: acontece do momento em que nascemos até a hora em que perecemos. Trata-se de um fenômeno vital que, portanto, só acontece enquanto estivermos vivos. Nós, seres humanos, temos alguns defeitos fantásticos. Por exemplo, não nascemos sabendo, o que nos possibilita aprender qualquer coisa. Mais do que a possibilidade, temos a necessidade de aprender” (CORTELLA, 2003, p.99).

Essa possibilidade de constante aprendizado, nos torna seres especiais e nós, educadores, não devemos desperdiçar esse manancial de vida que vem a nós em forma de gente!

Piaget, primordialmente interessado nos aspectos cognitivos do desenvolvimento, constrói sua teoria epistemológica baseado no desenvolvimento da inteligência. Concebe o desenvolvimento em estágios (DAVIS, pp. 39-46):

1º- *Sensoriomotor*: tem início no nascimento e vai até, aproximadamente, dois anos de idade. As percepções sensoriais e os esquemas motores são fundamentais nessa fase. A criança, para conhecer, recorre à esquemas sensoriais, tais como pegar, balançar, morder, bater. Coloca um objeto sobre o outro, um dentro do outro, e assim, vai distinguindo o objeto através de seu uso. Esses esquemas sensoriomotores também são aplicados pela criança para se relacionar com as pessoas. A criança, nesse período, ainda não é capaz de recordar o passado e fazer alusão ao futuro, pois, encontra-se limitada a situação presente.

Ao longo dessa fase, a criança diferencia o seu próprio corpo do mundo a sua volta, formando assim, a noção de "eu". Começa, então, a explorar o corpo, experimentando emoções variadas, organizando sua base psicológica nos aspectos motor, perceptivo, afetivo, social e intelectual. Agindo sobre o meio, a criança constrói e organiza noções de tempo, espaço e causalidade. Nesse processo, afetividade e inteligência não se dissociam e recebem influência constante da socialização.

2º- *Pré-operatório*: o aparecimento da linguagem oral, em torno dos dois anos de idade, constitui um marco nessa fase, pois, possibilita à criança esquemas de ação interiorizados – *esquemas representativos ou simbólicos*. A criança adquire a capacidade de elaborar representações, por exemplo, de carro, da mãe, etc. Pode também, usar as palavras para substituir objetos, ações, situações. Entende que ao

dizer uma palavra, "água", por exemplo, está expressando um desejo. Surge, então, o pensamento baseado em conceitos.

O pensamento pré-operatório depende das experiências da criança, tem como referência a própria criança, é portanto, centrado no sujeito, no ego. Daí o nome de *pensamento egocêntrico*.

Nesse período, a criança atribui sentimentos humanos às coisas e animais – animismo. Outra característica do pensamento da criança de dois a sete anos é o antropomorfismo. O sol, por exemplo, pode ser concebido como um rosto sorridente.

A criança, nesse estágio, depende muito da percepção imediata. Caso se mude a aparência do objeto, para ela, mudará também a quantidade, o volume, a massa e o peso desse objeto.

Apesar do pensamento pré-operatório realizar ações mentais, não possui ainda a operação da reversibilidade. Isso impede a criança de perceber que, em operações matemáticas por exemplo, pode retornar, mentalmente, ao ponto inicial.

3º- *Operatório-concreto*: nessa fase predomina o pensamento lógico. As ações interiorizadas tornam-se cada vez mais reversíveis, e conseqüentemente mais flexíveis. O pensamento passa a ser menos egocêntrico. A criança é capaz de perceber a diferença entre o real e o fantástico. Isso ocorre por volta dos sete anos de idade.

A criança, nesse período, ainda não consegue pensar de forma abstrata. Necessita de materiais concretos, que sustentem seu pensamento, para operar corretamente, podendo assim, ordenar, seriar, classificar, etc.

4º- *Operatório-formal*: a partir dos treze anos de idade, o adolescente consegue pensar de maneira lógica e correta, independente da realidade concreta. Ou seja, seu pensamento não necessita mais se apoiar no concreto. Ele passa a operar com hipóteses, assim, o raciocínio hipotético-dedutivo constitui a elaboração típica do período operatório-formal. O adolescente alcança, então, o nível mais complexo do seu desenvolvimento cognitivo.

Segundo Ajuriaguerra:

"Não se deve confundir as escalas de desenvolvimento com os estádios de desenvolvimento, os quais foram estabelecidos numa tentativa de definir os níveis funcionais. As escalas são descritivas; os estádios são operacionais e tendem a aprofundar o conhecimento do modo de organização da criança e as novas formas que assumem seus diversos comportamentos durante sua evolução. O estádio não obedece a uma cronologia, mas, sim a uma sucessão funcional" (AJURIAGUERRA, p. 23).

Piaget constituiu como seu objeto teórico de conhecimento, a estruturação construtiva do conhecimento, reconhecendo, porém, que a conduta supõe um aspecto afetivo e um aspecto cognitivo.

Piaget (apud Lajonquière) nos diz:

"Pois bem, eu lhe dizia, sem dúvida, que a afetividade é fundamental como motor da ação. Se não nos interessamos por alguma coisa, nada fazemos, certamente, mas isto não é senão um motor e não a fonte das estruturas do conhecimento. Meu problema está no conhecimento, eu não tenho razões para me ocupar de problemas afetivos, mas não é por discordar, é por distinção, diferenciação de interesses, não é meu domínio, e de uma maneira geral, eu tenho vergonha de

dizer, eu me interesso pouco pelos indivíduos, pelo individual, eu me interesso pelo que é geral no desenvolvimento da inteligência e do conhecimento, enquanto que a psicanálise é, por essência, uma análise das situações individuais, dos problemas individuais" (LAJONQUIÈRE, 1992, pp. 120-121).

Lajonquière (1992) refletindo sobre a clássica dicotomia inteligência-afetividade, afirma:

"Com o passar do tempo, tanto pesquisadores que no começo aderiram ao programa psicogenético originário como outros que, apesar de não pertencerem essencialmente a ele, sempre reservaram aos estudos piagetianos um valor destacado, começaram a reconsiderar várias das temáticas deixadas de lado, entre elas, a da afetividade. Tanto uns quanto outros decidiram recuperar, de diversas formas, aquela problemática que intencionalmente Piaget havia deixado cair fora do paradigma. Podemos dizer que, apesar de particularíssimas razões, cada um deles viu-se obrigado a empreender esses trabalhos de resgate porque o expulso não cessava de (não) retornar fantasmagoricamente na práxis" (LAJONQUIÈRE, 1992, p. 122).

As estruturas inteligentes responsáveis pela produção de conhecimento não são padronizadas, e o "desejo inconsciente, em seu devir paradoxal tanto constrói quanto desbarata a "naturalidade" das formações lógico-matemáticas..." (LAJONQUIÈRE, 1992, p. 135).

Wallon (apud Ajuriaguerra) atribui papel primordial à emoção no desenvolvimento humano. Destaca o valor funcional da emoção que, sendo inicialmente (no recém-nascido) provocada pelas impressões posturais, necessita do

movimento para se exprimir. As primeiras reações de nível psicológico são chamadas por Wallon de reações tônico-emocionais.

Ao estudar as formas assumidas pelos diversos comportamentos da criança ao longo de sua evolução, Wallon (apud Ajuriaguerra) distingue sucessivos *estádios de desenvolvimento*. O primeiro estágio é o *estádio impulsivo puro*, onde a resposta motora do recém-nascido aos diferentes tipo de estimulação é uma resposta reflexa, cujo aspecto pode ser adaptado ao seu objeto – como na sucção – ou sob forma de grandes descargas impulsivas sem nenhum controle. Esta se tornará a única resposta, caso o sistema nervoso não se desenvolva normalmente.

Aos seis meses de idade, um novo tipo de conduta torna-se dominante. Wallon denomina este estágio de *emocional*. A criança estabelece seus primeiros relacionamentos, em virtude de suas necessidades de alimentação, de asseio, etc. Entretanto, não somente a satisfação dessas necessidades é importante para a criança, ela precisa ser alvo, por parte daqueles que com ela convivem, de manifestações afetivas, como beijos, abraços, carícias. Assim, a emoção domina os relacionamentos da criança com o seu meio. Daí, Wallon denominar este estágio também de simbiose afetiva - que sucede a simbiose alimentar dos primeiros meses e que por sua vez sucede a simbiose da vida fetal. A criança sente necessidade de trocas afetivas, compartilhando, assim, suas emoções com aqueles que estão à sua volta.

No fim do primeiro ano ou no início do segundo, a criança descobre verdadeiramente o mundo dos objetos. Trata-se do terceiro estágio, o qual Wallon chama de *estádio sensitivo-motor*. Wallon destaca, ainda neste estágio, a marcha e a palavra. A possibilidade de auto locomoção transforma completamente o espaço para a criança, ampliando seu universo, e conseqüentemente suas descobertas! Quanto à

palavra, Wallon considera a atividade da fala, uma atividade verdadeiramente simbólica, pois, segundo ele, esta se define pela capacidade de atribuir uma representação (imaginada) ao objeto, e um sinal (verbal) a esta representação.

No próximo estágio, *estádio projetivo*, a ação estimula a atividade mental ou - conforme Wallon - a consciência. A criança precisa, então, projetar-se nos objetos para perceber-se. Ou seja, a expressão motora é fundamental para que a criança compreenda a si mesma e ao mundo exterior. Os movimentos exprimem o pensamento, que é, dessa forma, projetado no exterior. Assim, para Wallon, o pensamento não existe, se não for expresso tanto em gestos, como por palavras.

Por volta dos dois anos e meio aos três anos, a criança tem realmente consciência de si mesma, é o estágio chamado por Wallon de *estádio do personalismo*. Ela começa a desligar-se das situações nas quais está envolvida, e passa a reconhecer sua própria personalidade. Isso lhe traz, inicialmente, um certo acanhamento, que é superado pelo desejo de ser reconhecida pelo outro. Para tanto, precisa se afirmar como indivíduo e usará de meios, como tolices e oposição, para chamar a atenção. Terminada a fase de oposição, a criança, já possuindo maior domínio motor, ganha a admiração dos que a cercam.

Wallon destaca que, o início da escolaridade é o momento no qual a criança se individualiza de forma mais clara. O convívio na escola se configura em uma nova vida social, onde novos relacionamentos são estabelecidos. A criança passa a desempenhar vários papéis e a ocupar várias posições, de acordo com o grupo no qual está inserida. É a fase da personalidade polivalente. A criança torna-se capaz não somente de conviver em diferentes grupos, como também de influenciá-los.

Wallon considera o ingresso nessa nova vida social fundamental no desenvolvimento da criança, pois daí virá o interesse posterior pelo convívio com o outro.

Quando Wallon destaca o aspecto da postura no desenvolvimento da criança, traz à tona uma questão geradora de conflitos na atividade pedagógica, ou seja, as exigências posturais feitas, de um modo geral, pela escola.

Galvão (2001), destacando o papel do movimento no funcionamento intelectual nos diz:

"Para alcançarmos o enriquecimento das alternativas posturais é preciso romper com a visão tradicional de disciplina, que tem por expectativa uma classe com alunos permanentemente sentados e atentos à atividade proposta pelo professor. É preciso deixar de olhar o movimento somente como transgressão e fonte de transtornos, buscando enxergar nele sua multiplicidade de dimensões e significados. É preciso, enfim, olhar a criança como ser concreto e corpóreo, uma pessoa completa" (GALVÃO, 2001, pp. 111-112).

Em um trabalho que participamos numa escola municipal, em uma turma de 4ª série do Ensino Fundamental, observamos que os alunos participavam bastante, expressavam suas opiniões, e que de vez em quando, um aluno se dirigia à professora e lhe falava algo em particular. Essa atitude possibilitou a reflexão de que a professora permitia ao aluno não se expor, se assim preferisse, dizendo-lhe algo reservadamente. Isso denota amizade e respeito entre a professora e os alunos. O aluno não é obrigado a permanecer todo o tempo sentado, numa postura-padrão. Os movimentos são instrumentos de expressão dos pensamentos. Portanto, a atitude de respeitar a

individualidade do aluno, sua liberdade de expressão, não somente oral, mas também corporal, deve ser constante em uma prática pedagógica que visa expandir as possibilidades do indivíduo, possibilitando-lhe o desenvolvimento pleno.

Freud nos fala sobre emoção e afetividade ao recordar o tempo de escola. Não sabe dizer o que teve mais influência sobre ele: a preocupação pelas ciências ou pela personalidade dos seus mestres. Ele os amava e os odiava ao mesmo tempo, respeitava-os e criticava-os. Orgulhava-se da justiça e do conhecimento que demonstravam. Enfim, sentia afeição por eles. Essa disposição para atitudes contraditórias, recebe o nome de "ambivalência", segundo a psicanálise.

Segundo Freud (1974), a psicanálise mostrou que as atitudes emocionais dos indivíduos para com outras pessoas são estabelecidas nos primeiros seis anos de vida. Os pais, irmãos e pessoas que convivem mais próximo da criança são os primeiros objetos de seus sentimentos, e todos os relacionamentos posteriores tornam-se figuras substitutas daqueles. Essas figuras são chamadas de imagens ou *imagos*.

A imagem do pai é a imagem mais importante da infância para o jovem ou homem. Quando criança, o pai é para o filho um homem perfeito, o mais sábio e maravilhoso de todos. Mas, logo, o outro lado da relação vem à tona, e o filho passa a identificar o pai como alguém que está tomando o seu lugar. Sentimentos de afeição e repulsa passam a conviver lado a lado. A essência da ambivalência emocional reside nessa existência simultânea de sentimentos opostos.

Assim, na segunda metade da infância, o menino descobre que o pai não é tão maravilhoso quanto pensava e fica decepcionado. Surgem, então, as críticas, e um sentimento de que o pai deve pagar por tê-lo decepcionado tanto.

Ao ingressar na escola, a criança transfere para os professores os sentimentos contraditórios que nutre pelo pai. Primeiramente sente respeito e admiração, depois os menospreza e se rebela.

Para a Psicanálise o processo ensino-aprendizagem requer o desejo de aprender, segundo Fernández (1994):

“O desejo hostil, que tem um papel de separador e diferenciador, é também motor do juízo crítico. O chamado desejo hostil corresponderia ao lugar que dou ao desejo de aprender; quer dizer, o desejo de possuir o conhecimento que porta o outro (ensinante), mas podendo discriminar-se dele, sem necessidade de aniquilá-lo ou de ser-lhe indiferente. Este movimento, necessário para qualquer situação de ensino-aprendizagem, pode dar-se quando entre o aprendente e o ensinante abre-se um espaço lúdico, que permite que “os desejos hostis” de ambos trabalhem como forças criadoras” (FERNÁNDEZ, 1994, p. 131).

A afetividade favorece a criação desse “espaço lúdico”, no qual o aluno é respeitado, também, em sua apreensão do conhecimento, e motivado a desejar interagir com o outro.

Capítulo II – Afetividade e educação

Rubem Alves (2003) em suas reflexões sobre a educação, fala da afetividade quando faz distinção entre professor e educador. Para ele existem milhares de professores, já os educadores têm se tornado raridade...Tal fato se deve, não somente a ação opressora das instituições, preocupadas prioritariamente com cifras, mas também, por termos esquecido os nossos sonhos, valores, paixões. Deixamos nos envolver nas teias da arrogância do conhecimento científico, do rigor metodológico, da lógica das instituições.

"Diz-nos Freud que a questão decisiva não é a compreensão intelectual, mas um ato de amor. São os atos de amor e paixão que se encontram nos momentos fundadores de mundos, momentos em que se encontram os revolucionários, os poetas, os profetas (...) É depois, quando se esvai o ímpeto criador, quando as águas correntes se transformam primeiro em lagoas, depois em charcos, que se estabelecem a gerência, a administração, a burocracia, a rotina, a racionalização, a racionalidade" (ALVES, 2003, pp. 26-27).

A falta de amor e paixão nos amolda ao mundo institucional, ao ritmo da máquina administrativa. Passamos a priorizar a função – aquilo que se faz e se produz – pois, pode ser medida, racionalizada, em detrimento da pessoa.

Alves (2003) compara o professor ao eucalipto, que nasce em qualquer terreno e cresce depressa. O educador, por sua vez, é comparado ao jequitibá:

"Eu diria que os *educadores* são como as velhas árvores. Possuem uma face, um nome, uma 'estória' a ser contada. Habitam um mundo em que o que vale é a relação que os liga aos alunos, sendo que cada aluno é uma 'entidade' *sui generis*, portador de um nome, também de uma "estória", sofrendo tristezas e alimentando esperanças. E a educação é algo pra acontecer nesse espaço invisível e denso, que se estabelece a dois. Espaço artesanal" (ALVES, 2003, p. 19).

O espaço da educação deve ser o espaço do respeito a individualidade, o espaço da troca, do diálogo, da abertura aos outros.

Para o educador, a interioridade é importante. Os alunos possuem sonhos, paixões, esperanças, não são simplesmente números na lista de presença!

Alves (2003) nos diz que não há escolas capazes de gerar o educador. Precisamos antes, acordar o jequitibá que porventura, esteja adormecido no eucalipto. Adormecido pelas canções de amor cantadas pela ciência. E para tal, precisamos compreender o discurso sobre as possibilidades ainda não realizadas, as que têm a forma de fantasias, esperanças.

"É a ciência pouco ortodoxa da psicanálise que nos informa que o discurso sobre as ausências – discursos dos sonhos, das esperanças – tem o seu lugar na interioridade de nós mesmos, explodindo, emergindo, irrompendo sem permissão, para invadir e embaraçar o mundo tranqüilo, racional e estabelecido de nossas rotinas institucionais. Seria possível, então, compreender que a polaridade entre educadores e professores não instaura uma dicotomia entre duas classe de pessoas, umas inexistentes e heróicas, outras existentes e vulgares, mas antes uma *dialética* que nos racha a todos pelo meio, porque todos

somos educadores e professores, águias e carneiros, profetas e sacerdotes, reprimidos e repressores” (ALVES, 2003, pp. 25-26).

Esta visão nos faz compreender que não somos seres superiores, mas antes, estamos envolvidos nas teias do mundo no qual existimos. Prendemos e somos presos por elas. Não existe alguém livre da subjetividade dos valores. Como nos diz Alves:

“(…) Pensar a vida divorciada de elementos libidinais é uma impossibilidade, pois a vida é preconceituosamente seletiva e embaraçosamente parcial em suas estruturas” (ALVES, 2003, p. 45).

Portanto, é necessário despertar o educador por um ato de amor e coragem, para que assim, novos mundos venham à existência.

Paulo Freire (2003) refletindo sobre os *saberes necessários à prática educativa*, destaca que somos seres éticos, capazes, portanto, de escolher, de decidir, de intervir. Isso nos traz a importância da prática educativa formadora.

“Ninguém pode conhecer por mim assim como não posso conhecer pelo aluno. O que posso e o que devo fazer é, na perspectiva progressista em que me acho, ao ensinar-lhe certo conteúdo, desafiá-lo a que se vá percebendo na e pela própria prática, sujeito capaz de saber. Meu papel de professor progressista não é apenas o de ensinar matemática ou biologia mas sim, tratando a temática que é, de um lado objeto de meu ensino, de outro, da aprendizagem do aluno, ajudá-lo a reconhecer-se como *arquiteto* de sua própria prática cognoscitiva” (FREIRE, 2002, p. 140).

Assim, o processo de ensino-aprendizagem deve partir do nível de desenvolvimento do aluno, considerar o que ele já aprendeu antes de ingressar na escola, ou seja, considerar suas vivências, suas relações, sua visão de mundo.

"Respeitar a leitura de mundo do educando, significa tomá-la como ponto de partida para a compreensão do papel da *curiosidade* de modo geral, e da humana, de modo especial, como um dos impulsos fundantes da produção do conhecimento" (FREIRE, 2002, p. 139).

Quando o educador transforma sua prática educativa em um mero treinamento técnico, onde por exemplo, a memorização mecânica é valorizada, despreza assim, o caráter formador da educação.

"O educador que, ensinando geografia, "castra" a curiosidade do educando em nome da eficácia da memorização mecânica do ensino dos conteúdos, tolhe a liberdade do educando, a sua capacidade de aventurar-se. Não forma, domestica" (FREIRE, 2003, p. 63).

Freire nos fala que precisamos ter coragem de *querer bem aos educandos e à própria prática educativa*:

"Esta abertura ao querer bem não significa, na verdade, que, porque professor, me obrigo a querer bem a todos os alunos de maneira igual. Significa, de fato, que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la. Significa esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano" (FREIRE, 2002, p. 159).

Devemos, pois, romper com a falsa idéia de que, para sermos “bons” professores, precisamos ser frios, severos e mantermos uma relação distante com os alunos. O desrespeito à educação e aos educandos, gera a resistência ao querer bem.

“(…) não se pense que a prática educativa vivida com afetividade e alegria, prescindida da formação científica séria e da clareza política dos educadores ou educadoras. A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje” (FREIRE, 2003, p. 161).

É justamente essa manutenção do discurso neoliberal que traz, segundo Freire, o caráter fatalista, sem esperança à História, e na qual a educação se torna *friamente tecnicista*, onde o educador não é um formador, e sim um *exercitador de destrezas*.

Para que a produção e o desenvolvimento da autonomia ocorra na prática educativa, e que esta seja efetivamente formadora, é mister que se dê lugar às emoções, aos sonhos, aos desejos.

Freire nos diz:

“Não nego a competência, (...) de certos arrogantes, mas lamento neles a ausência de simplicidade que, não diminuindo em nada seu saber, os faria gente melhor. Gente mais gente ” (FREIRE, 2003, p. 165).

Talvez nos falte, muitas vezes, esta simplicidade e a coragem de assumirmos os nossos sonhos.

Capítulo III – Afetividade e inclusão

Sawaia (2003) adota a afetividade como categoria de análise, ao questionar os conceitos de inclusão social e de educação inclusiva presentes nas ciências sociais, na mídia e na pedagogia no Brasil.

“Conhecer a vivência singular da exclusão e das políticas públicas de inclusão, isto é, as emoções e os sentimentos que afetam o corpo e a alma nessas situações sociais - , é contemplar aspectos que escapam às análises econômicas e políticas da exclusão e às avaliações da eficácia dos projetos inclusivos orientados pela concepção de que sobreviver é conservar a máquina biológica funcionando” (SAWAIA, 2003, p. 55).

As necessidades do ser humano não se limitam a um prato de comida e um teto para se abrigar. Precisamos nos sentir acolhidos, *latu sensu*, aceitos. Precisamos de atenção, de afeto. Não nos basta sobreviver, queremos ser felizes, queremos “alçar vôo” e usufruir a liberdade. Queremos autonomia para pensar e agir, mas com consciência, sabendo avaliar nossas atitudes de maneira coerente.

Segundo Sawaia (2003), as mães e os adolescentes pobres apontam a escola como fonte de sentimentos negativos, como o ressentimento pelas necessidades passadas por exemplo. Isso nos leva a refletir sobre como a escola tem abdicado do seu poder transformador, do seu poder de trazer à luz algo novo que supere o habitual, o estabelecido sobre injustiças e discriminações sociais.

Para que valores éticos sejam internalizados pela criança é necessário possibilitar-lhe o desenvolvimento de sentimentos que aumentem sua capacidade de agir e de interagir com os outros.

Sawaia define a ética como “a capacidade do corpo e do pensamento em selecionar, nos encontros, o que permite ultrapassar as condições de existência na direção à liberdade e felicidade, como um aprendizado contínuo” (2003, p.59). É na ação de dirigir-se ao outro que o ser humano encontra condições de pleno desenvolvimento, intelectual e emocional.

“Esta capacidade depende dos afetos. São eles que a aumentam ou a deprimem, interferindo diretamente na capacidade de agir, ou não, em favor da autonomia. Portanto, negar ou menosprezar o afeto na ação educativa é inibir a potência de ação. É ignorar a função conscientizadora e de potencialização da autonomia que as emoções podem desempenhar na educação” (SAWAIA, 2003, p.59).

Portanto, ao desconsiderarmos o afeto na ação pedagógica, estamos bloqueando a ação, impedindo que as emoções cumpram o importante papel de conscientização da autonomia, fundamental no processo de desenvolvimento. Estamos, assim, fortalecendo os princípios de servidão e tirania.

“Trabalhar os afetos é agir sobre os poderosos processos que determinam os sujeitos como livres ou servis de qualquer forma de poder, inclusive o criminoso” (SAWAIA, 2003, p. 61).

Considerar a afetividade na ação educativa é, também, favorecer o desenvolvimento de mecanismos na criança, que a capacitem, quando necessário, a não escolher o crime. Há menor possibilidade de alguém que é aceito, que recebe atenção, afeto, optar pela violência, pela agressão ao outro. Nesse sentido, a

afetividade reveste-se também de um aspecto preventivo, semeia-se hoje princípios éticos e justos, e colhe-se amanhã ações éticas e justas.

O educador deve criar situações, no processo ensino-aprendizagem, que desenvolvam atitudes de solidariedade e cooperação. Dessa forma, não só os conhecimentos são considerados como conteúdos de aprendizagem, mas também atitudes, valores e comportamentos.

O hábito, por exemplo, entre os alunos, de atribuir aos outros apelidos pejorativos, segundo Sawaia (2003), causa muito sofrimento e interfere diretamente na vontade de estudar e de se integrar ao grupo. Isso me traz à memória uma recordação desastrosa. Minha irmã caçula ao ingressar na escola, com aproximadamente sete anos de idade, era muito gordinha. Sua professora e também os colegas a chamavam de "baleia". Minha irmã, então, não queria mais ir à escola. Meus pais conversaram com a direção, mas não resolveu. Minha irmã saiu da escola e passou a ter aulas particulares. Quanto prejuízo causado por atitudes que certamente não consideravam o aspecto afetivo na prática pedagógica!

Tornar a afetividade uma estratégia pedagógica é "...procurar transformar a sala de aula ou de atividades em espaço de bons encontros, que favoreçam a potência de aprendizagem e a aquisição de habilidades requeridas pelo desenvolvimento individual e também para expansão desse" (SAWAIA, 2003, p. 62).

Quando aprendermos a respeitar as emoções do outro, sua busca por autonomia e felicidade, estaremos contribuindo para a expansão de suas possibilidades, capacitando-o a superar as condições que o limitam.

Conclusão

Iniciamos o nosso trabalho buscando falar sobre afetividade. Para esse objetivo percorremos alguns autores que apresentam diferenças e semelhanças. Vygotsky coloca que o pensamento é originado pela motivação, logo, está intimamente ligado aos interesses, aos impulsos daquele que pensa. Questiona a divisão entre afeto e cognição, e propõe a unidade dos processos intelectuais e afetivos. Assim, sua teoria embasa a importância das relações sociais, da troca, do afeto no desenvolvimento humano.

Piaget, embora priorize as transformações estruturais do desenvolvimento cognitivo, reconhece que o afeto desempenha um papel essencial no funcionamento da inteligência. Sem ele não haveria interesse, nem motivação para a busca do conhecimento. Como consequência não existiriam perguntas e não haveria inteligência.

Wallon considera a emoção primordial no desenvolvimento, por proporcionar à criança descobrir o mundo e adaptar-se a ele. Ele diz que "a criança que sente está a caminho da criança que pensa" (apud Ajuriaguerra).

Freud refere-se à importância da relação professor-aluno na formação da criança. Afirma que, a maneira pela qual a pessoa irá se relacionar mais tarde com o outro, é estabelecida nos primeiros seis anos de vida. O afeto contribui, portanto, para o desenvolvimento emocional saudável, que se refletirá na vida adulta.

Assim, o diálogo com os autores pesquisados, corroborou a ideia de que a afetividade contribui para a aprendizagem e o desenvolvimento. O educador ao lidar com o educando, tanto pode incentivá-lo quanto desmotivá-lo. Atitudes de arrogância, de impaciência, de animosidade produzem frutos que, se não forem tratados em sua

raiz, brotarão a vida toda, impedindo ao indivíduo expandir suas potencialidades e reconhecer-se humano, consciente de sua posição no mundo.

O fato de lidarmos com gente e não com coisas, exige de nós uma postura mais humana, na qual os sentimentos e as emoções não são reprimidos em prol de uma pseudo seriedade, mas sim, são usados como instrumentos de aproximação do outro, de interesse pelo outro, de valorização do outro. Visando uma construção mais significativa, que se refere não só ao conhecimento, mas também a valores. Valores pelos quais valha a pena lutar, valores permanentes! Valores que andam esquecidos em nosso mundo exuberantemente tecnológico, tais como humildade, paciência, justiça. Isso não significa, de forma alguma, "abrir mão" da capacidade científica. Significa antes, não "colocá-la em um pedestal", reconhecendo-a como componente de um conjunto de qualidades necessárias ao educador que deseja mais!

A visão empresarial trouxe à educação, a noção de eficácia, no sentido do resultado prático, contudo, desprovida do sentido social. Ser eficaz não é simplesmente atingir um objetivo. Ser eficaz em educação é possibilitar ao outro que sua vida seja mais forte. Mais forte para enfrentar os embates da vida, e não desistir com a primeira pedra que encontrar no caminho. Mais forte para que, deparando-se com as pedras, não usar de meios vis para retirá-las, como tripudiar o outro, humilhá-lo, ignorá-lo.

Muitas vezes, quando se fala em educação, tem-se a impressão de que se está falando de algo sem solução, algo que se encontra em "estado de decomposição". Não partilhamos desta visão. Temos esperança! Acreditamos que a vida, como dom de Deus, nos traz a cada dia a possibilidade de mudança, de transformação, de renovação! Não estamos determinados ao fracasso. Não lidamos com matéria morta,

mas, sim com o tecido vivo! E desejamos que ele se mantenha vivo! Para tal, valorizamos o educando, aquele com quem construímos a prática educativa, e na qual transformamos e somos transformados. Este é o verdadeiro sentido da educação – o fortalecimento da vida do outro!

Bibliografia:

AJURIAGUERRA, J de. **Manual de Psiquiatria Infantil**. Rio de Janeiro: Atheneu-Masson, (s/d).

ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

ASTORINA, J.A.; FERREIRO, E.; LERNER, D.; OLIVEIRA, M.K. **Piaget-Vigotsky**. Novas Contribuições para o Debate. São Paulo: Ed. Ática, 2000.

CORTELLA, Mário Sérgio. Aprendendo na escola e na ONG in **Muitos lugares para aprender**. Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária-CENPEC- São Paulo ; CENPEC/Fundação Itaú Social/Unicef, 2003.p. 91.

DAVIS, C.; OLIVEIRA, Z. **Psicologia da educação**. São Paulo: Cortez, 1993. (Coleção Magistério 2º Grau – Série Formação do Professor).

FERNÁNDEZ, Alicia. **A mulher escondida na professora**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREUD, Sigmund. Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar in **Obras psicológicas completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1974. v 13.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon – uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

HOLANDA, A .B. de. **Dicionário de Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. **De Piaget a Freud: para repensar as aprendizagens.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão.** São Paulo: Summus, 1992.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico.** São Paulo: Scipione, 1993.

SAWAIA, Bader B. Fome de felicidade e liberdade in **Muitos lugares para aprender.** Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária-CENPEC-São Paulo ; CENPEC/Fundação Itaú Social/Unicef, 2003.p. 53.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.



UNI-RIO
Universidade do Rio de Janeiro

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
ESCOLA DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE DIDÁTICA
DISCIPLINA : MONOGRAFIA II

ALUNO(A) : HEIDI ROCHA

TÍTULO DO TRABALHO MONOGRÁFICO : FALANDO DE AFETI-
VIDADE

ORIENTADOR : Prof^a LÚCIA LEHMANN

FICHA DE AVALIAÇÃO FINAL

* Primeiro avaliador : Professor convidado

Professor: MARIA ANGELA MONTEIRO CORRÊA

Nota : 9.0 (nove)

Considerações Finais:

O tema abordado é fundamental para a compreensão das relações humanas e quando relacionado à educação, tem ainda um papel maior.

Enquanto no início do trabalho a autora parece um pouco tímida, na medida em que se fundamentou cuidadosamente sobre o assunto, estabeleceu melhor a forma de se expressar e desenvolver suas ideias. Este fato, demonstra que a elaboração da monografia é imprescindível à formação do educador por o ajudar a refletir e contribuir para o ensino de seu atual estágio acadêmico.

Considero que os aspectos mais relevantes sobre afetividade foram destacados.

Dirijo votos e felicitações à autora.

M. Angela

* Segundo avaliador : Professor orientador

Professor : LÚCIA LEHMANN

Nota: 9,0 (boa)

Considerações Finais:

A monografia aborda um tema relacionado ao curso. Utiliza bibliografia atualizada referindo-se a autores do campo psicológico e autores que fazem ponte com a educação. Linguagem adequada. Apresentação adequada. Traço reflexões coerentes sobre o tema.

Lehmann

* Terceiro avaliador :

Professor da disciplina Monografia II

Professor: LÍGIA MARTHA C. DA COSTA COELHO

Nota : 9,0

Considerações Finais:

O trabalho apresenta alguns "senões" formais como, por exemplo, a apresentação do sumário; a introdução, seu objeto definido e as ênfases. No mais, está sem problemas.

RESULTADO FINAL

Avaliador 1	Avaliador 2	Avaliador 3	Pontos	Nota final
9,0	9,0	9,0	27,0	9,0

Rio de Janeiro, 19/04/04 Llcoelho

QUADRO RESUMO - ORIENTAÇÕES

Mês NOVEMBRO/08

Dia	04	11	18	25
Atividade	1º Contato Escolha do Texto	Orientação de delimitação do texto	Orientação de leitura	Discussão de Texto
Professor				
Aluno				

Mês DEZEMBRO/08

Dia	09	16		
Atividade	Disc. Texto	Discussão Texto		
Professor				
Aluno				

Mês JANEIRO/09

Dia	13	21		
Atividade	Revisão texto Escolha dos autores a serem abordados.	LEITURA DA Parte escrita pelo aluno		
Professor				
Aluno				

Mês FEVEREIRO/09

Dia	11	18		
Atividade	leitura texto do aluno	leitura texto do aluno		
Professor				
Aluno				

Mês MARÇO/09

Dia	08	15	19	26
Atividade	correção texto	Revisão	Revisão	Revisão Final.
Professor				
Aluno				