

**UNIRIO - UNIVERSIDADE DO RIO DE JANEIRO
CCH- CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
ESCOLA DE EDUCAÇÃO**

**INFLUÊNCIA DA AFETIVIDADE NA
APRENDIZAGEM**

Elaborado por :

MONIQUE SANTOS DA EIRA

Orientado por :

Prof.^a Dra. RITA MARIA MANSO DE BARROS

2 0 0 3

UNIRIO - UNIVERSIDADE DO RIO DE JANEIRO
CCH- CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
ESCOLA DE EDUCAÇÃO

INFLUÊNCIA DA AFETIVIDADE NA APRENDIZAGEM

Elaborado por :

MONIQUE SANTOS DA EIRA

Trabalho Monográfico apresentado como
requisito para conclusão da Disciplina
Monografia II e obtenção do Grau no
Curso de Graduação de Licenciatura em
Pedagogia

2 0 0 3

*A vida é um misto de luz, sol e chuva, riso e choro, prazer e dor.
Nem todos os dias podem ser brilhantes, mas é certo que
nunca houve uma nuvem através da qual o sol não brilhasse,
pois, cada vez que você sorrir, e ver que isso é bem verdade,
alguém em algum lugar sorrirá de volta para você e, nada no
mundo pode tornar a vida mais valiosa do que a luz do sol e o
calor de um belo sorriso.
(Autor desconhecido)*

*Agradeço primeiramente à Deus, por ter me
dado força e determinação,
na realização deste sonho
pois sem Ele, nada seria possível.
Aos meus familiares, que compartilharam o meu
ideal e o alimentaram, incentivando-me a
prosseguir nesta jornada, principalmente aos
meus pais, que me deram a base necessária para
chegar aonde cheguei, sempre com muito amor,
compreensão e dedicação .
Aos mestres, pois o verdadeiro mestre é aquele que
transmite uma realidade
universal, não foge aos objetivos, apontando
novos horizontes e novas perspectivas, em especial a
minha orientadora Prof.^a Rita Manso, que permitiu que
essa monografia se tornasse realidade, me
proporcionando a oportunidade de elaborar um trabalho
de enriquecimento individual e profissional, em mais uma
etapa da vida acadêmica. Sem sua orientação, esta
monografia não seria possível.
Aos verdadeiros amigos, em especial Bárbara e Lilian,
que me apoiaram, me deram força não deixando nunca a
minha "peteca" cair, dizendo sempre as palavras certas,
nas horas exatas. E ao meu namorado André que
durante a confecção deste trabalho monográfico teve a
paciência necessária para que este se tornasse
realidade.*

Dedico essa monografia a uma pessoa muito especial, uma pessoa que é responsável por eu estar nesse mundo e por ter chegado até aqui, por ter concretizado esse sonho, ter conseguido mais uma vitória e, se Deus permitir, ter muitas outras: Minha mãe, que se fez sempre presente, mesmo não estando fisicamente em todos os momentos. Sem ela, esse sonho não se tornaria realidade.

Universidade do Rio de Janeiro – Unirio
Escola de Educação
Departamento de Didática
Disciplina: Monografia II

ALUNA: *Monique Santos da Eira*

TÍTULO DO TRABALHO MONOGRÁFICO: *A influência da Afetividade na Aprendizagem*

ORIENTADOR: *Rita Maria Manso de Barros*

FICHA DE AVALIAÇÃO FINAL

Primeiro Avaliador: *Professor Convidado*

Professor: *Lúcia de Mello e Souza Lehmann*

Nota: Dez (10,0)

Considerações Finais:

O trabalho desenvolvido mostra-se coerente com o tema proposto.

Apresenta bom conteúdo e apresentação.

Desenvolvimento bem fundamentado e organizado.

Bibliografia adequada e compatível com o tema.

Linguagem clara e objetiva.

Avaliação final - Muito Boa

L. Lehmann.

Segundo Avaliador: *Professor Orientador*

Professor: *Rita Maria Manso de Barros*

Nota: 9,5 (nove e cinco)

Considerações Finais:

Tema bastante atual e relevante numa sociedade que despreza o afeto, privilegiando a razão carregada de normas.

A autora observa muito bem o quanto a afetividade pode ser obstáculo ou promotora de desejo de saber.

Observo apenas que as referências bibliográficas estão incompletas (ex. p. 48), devendo ser revistas.

Terceiro Avaliador: *Professor da disciplina Monografia II*

Professor: *Ligia Martha Coimbra da Costa Coelho*

Nota: 9,0 (nove)

Considerações Finais:

O trabalho é bem interessante. Formalmente, a monografia também apresenta os elementos necessários à sua elaboração, com exceção do resumo e ficha catalográfica.

Lelia

Nota: 9,5 IIII

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1 - APRENDIZAGEM	
1.1 - O QUE É APRENDER, O QUÊ SE APRENDE E COMO SE APRENDE?.....	13
1.2 - DESEJO DE SABER: PARA QUÊ E PARA QUEM?.....	23
2 - AFETIVIDADE	
2.1 - O QUE É AFETIVIDADE?.....	28
2.2 - A IMPORTÂNCIA DAS EMOÇÕES.....	32
2.3 - PREJUÍZOS DA DEPRESSÃO E DA AGRESSIVIDADE NA APRENDIZAGEM	
2.3.1- DEPRESSÃO : UM UNIVERSO AMEDRONTADO.....	36
2.3.2- AGRESSIVIDADE- UMA GRANDE VILÃ OU SENTIMENTO INATO.....	45
2.4- VANTAGENS DO EQUILÍBRIO EMOCIONAL NA EDUCAÇÃO E AS CONSEQUÊNCIAS DO ABANDONO EMOCIONAL.....	53
2.4.1- REAÇÕES ORGÂNICAS DAS EMOÇÕES.....	57
2.4.2- A PATOGNOMONIA DAS EMOÇÕES.....	61
2.4.5- O CORPO FALA E O HOMEM, ATRAVÉS DE SEU CORPO, EXPRESSA EMOÇÕES.....	63
CONCLUSÃO	67
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	75

INTRODUÇÃO

Muitas de nossas atitudes são tomadas por influência dos sentimentos. Eles nos impulsionam a ficar perto de quem amamos, a nos afastar de quem nos ofende, a chorar de alegria ou de tristeza, a procurar alegrar as pessoas que nos amam.

Desde o ventre de nossa mãe já "sentimos". Ela nos transmite suas emoções mais profundas. E continuamos a nos emocionar pela vida afora, através do relacionamento com nossa família, amigos, vizinhos, professores, enfim, com todas as pessoas que nos rodeiam.

Por estarmos envolvidos nesta gama de sentimentos é que considero importante pesquisar a respeito da influência da afetividade na aprendizagem. Ninguém é indiferente aos sentimentos, todos se emocionam, embora muitas vezes não saibam expressar os mesmos.

Foi assim que construí meu tema de trabalho de conclusão do curso de Pedagogia: gostaria de saber até que ponto os afetos, as emoções podem colaborar para que aprendamos, ou deixemos de aprender determinado assunto ou mesmo até em que medida os sentimentos tornam esse assunto relevante ou insignificante para nós.

Outro motivo que me levou a escolher este tema é a denominada "Inteligência Emocional". Pesquisa com pessoas bem sucedidas nos mostram que na maioria dos casos o sucesso deve-se ao equilíbrio emocional e não a um QI elevado.

Por ser tão determinante o aspecto afetividade em nossas vidas, é que considero válido pesquisar a respeito, pois este trabalho poderá colaborar na qualidade da educação que eu possa passar para o meu semelhante. Pelo menos no que se refere à ação profissional.

Essa ação pode ser executada de maneira indiferente ou calorosa para com os alunos. Podemos ser professores "mecânicos" ou "humanos" e as conseqüências dessa escolha refletirão na vida deles profundamente. Se trabalharmos com amor e carinho, certamente transcenderemos e seremos lembrados pelos nossos alunos, no futuro, como pessoas muito especiais e não como meros professores.

No primeiro capítulo, tentei descrever o que é aprender, o quê se aprende, e como se aprende, como esse ato de conhecer e transformar o meio que nos cerca tem um papel fundamental na constituição do ser humano.

Neste mesmo capítulo, continuarei a explicitar a importância do desejo na aprendizagem. Sobre a necessidade de o professor incitar no aluno o desejo de aprender, criando um vínculo prazeroso com o aprendente, ao despertar o desejo de aprender por si próprio. E o fundamental, o ensinar pelo olhar e pela palavra.

Remetendo-me ao capítulo II, falei sobre a afetividade. De todas as questões tratadas pelas ciências da mente humana, a vida afetiva é a que mais desperta interesse pelo seu significado para o homem e é, também, aquela cujo estudo cria os maiores obstáculos e dificuldades metodológicas, pela sua própria natureza. Dizer que a afetividade é a atividade dos afetos, mesmo que se conceitue o que chamamos de afeto, é dizer quase nada. Esta dificuldade levou-me a analisar teorias sobre a afetividade, conceituando-a e definindo sua natureza.

Dando continuidade ao capítulo abordado, aprofundamos a pesquisa no mundo das emoções. Pois são nossos afetos e emoções que dão colorido às nossas vidas e expressam-se nos desejos, nos sonhos e nos sentimentos. Não podemos compreender os outros, e nem ter nossas expressões, se não forem levados em consideração os afetos que desencadearam estas expressões.

Não podemos ficar atados apenas a sentimentos positivos, pois possuímos uma gama de sentimentos, positivos ou negativos. Tal constatação conduziu-me a discorrer sobre os prejuízos da depressão e da agressividade na aprendizagem. Fica explicitado que o estímulo a comportamentos impróprios e a repressão, podem originar, entre outros problemas, a depressão e a agressividade, que influenciarão significativamente na aprendizagem. A agressividade e a depressão, são dois exemplos de respostas que os alunos apresentam frente às circunstâncias pelas quais eles passam.

Ao falar sobre equilíbrio e abandono emocional, podemos ver como pais equilibrados emocionalmente, transmitem para seus filhos um ingrediente indispensável para a formação de personalidades sadias: a paz. Além dessas vantagens, podemos observar, como as crianças que possuem pais aptos emocionalmente se relacionam com outras pessoas, e como ficam suas condições psicológicas para aprender. Veremos como atualmente a maioria das crianças não tem recebido a atenção e o afeto que precisam, tendo a falta de valores, de segurança, de apoio, bem como de amor, carinho e atenção, conseqüências lamentáveis, como a formação de personalidades doentes e até criminosas.

Por possuímos turbilhões de emoções e sentimentos, combustível necessário para nos fazer viver, não poderia deixar de citar como suas reações se expressam

no nosso organismo. As reações orgânicas fogem ao nosso controle e podem se dar na forma de uma dor de estômago, de risos, expressões faciais de lágrimas, de temor. Como as reações orgânicas podem ser de grande importância para que o professor analise o estado emocional de seus alunos e como podem contribuir para o equilíbrio dos mesmos, diminuindo a frequência de situações que causem desconforto aos alunos e criando outras que lhes traga segurança.

Enfim, o objetivo desta pesquisa foi compreender (e contribuir para que todos os que desta venham a tornar conhecimento, compreendam) o quanto a afetividade é importante quando queremos que nossos alunos aprendam e, como se faz necessário que eles estejam felizes com sua famílias, amigos, escola, bem como estejam "gostando" do assunto que queremos que aprendam.

Para que os objetivos desta monografia se concretizassem, utilizei aspectos metodológicos de caráter bibliográfico, explicativo e qualitativo. Tive como alvo conhecer e analisar as principais contribuições teóricas sobre o tema abordado, buscando maior esclarecimento sobre a influência da afetividade na aprendizagem.

CAPÍTULO 1- APRENDIZAGEM

1. 1- O que é aprender? O que se aprende? Como se aprende?

O homem tem necessidade de conhecer e transformar o meio que o cerca. Isto porque somos dotados do poder de aprender, de escolher uma entre várias hipóteses possíveis. Podemos comparar várias formas para alcançar o fim, conseguimos elaborar planos, executá-los e avaliar os resultados obtidos. A este conhecer damos o nome de aprendizagem, tendo esta um papel fundamental na constituição do ser humano.

Durante vários anos, cientistas de diversas áreas vem tentando esclarecer como então se dá esta aprendizagem. As teorias direcionadas a este tema, foram tomando formas mais significativas, e hoje, podemos citar três formas distintas da concepção de aprendizagem: Comportamentalista, humanista e cognitivista.

Na abordagem comportamentalista ou behaviorista, o conhecimento é visto como uma reprodução do que acontece no mundo externo. Pois, é originado no empirismo, onde todo o conhecimento provém de experiência, atendendo às mudanças do ponto de vista dos que defendem o tipo de comportamento ideal. Para eles, a aprendizagem pode ser observada através de aspectos objetivos mensuráveis.

Os adeptos desta corrente defendida principalmente por B. F. Skinner e Robert Gagné, acreditam que a aprendizagem depende da relação compreendida

entre estímulo e a resposta, enfatizando que o número de tentativas, a quantidade do reforço, a intensidade do estímulo, a inibição reativa e a inibição condicionada, são funções essenciais para a aprendizagem. Acreditando ainda que a frequência e o estímulo positivo favorecem ainda mais.

Na visão de Gágne, a aprendizagem causa uma mudança observável no aluno. Do seu ponto de vista, as habilidades são aprendidas uma de cada vez, cada nova habilidade é construída só após a consolidação da habilidade anterior.

Gágne ainda enfatiza a hierarquização da aprendizagem e do conhecimento por natureza, seguindo a linha da aprendizagem cartesiana.¹

A teoria humanista segue a trilha oposta, se assim posso conceituar, tendo Carl Rogers como seu principal teórico. Enfatiza que o objetivo maior a ser alcançado pelo homem é a sua auto-realização. Ele valoriza este homem em sua totalidade como indivíduo capaz de sofrer modificações e transformar o seu mundo.

Na concepção rogeriana de aprendizagem, o aluno é visto como pessoa e a educação visa a pessoa inteira, incluindo e transcendendo os três tipos gerais de aprendizagem: cognitiva, afetiva e psicomotora.

O educando é concebido como um "organismo" voltado para o crescimento pessoal, para a auto-realização. Observa-se assim, "a ênfase na unicidade e dignidade do homem, o primado do sujeito" (Mizukami 1986, p.45). "Acabei por sentir que a única aprendizagem que influi significativamente sobre o comportamento é a que for auto-dirigida e auto-apropriado (Mizukami, 1986p.50-51).

Rogers indiscutivelmente inovou e revolucionou os conceitos de ser humano e, desta forma, demonstrou o quanto o homem é capaz de crescendo individualmente, levar conhecimento ao mundo e às pessoas que o cercam.

¹ Segundo René Descartes, em seu célebre livro "O método", as dificuldades devem ser divididas em tantas parcelas quantas forem possíveis. E seguindo esse pensamento, qualquer idéia ou conhecimento deve começar pelos objetos mais simples e mais fáceis de conhecer para, aos poucos, ascender, como que por meio de degraus, aos mais complexos.

Entretanto, esta abordagem de aprendizagem obteve severas críticas, pois o cotidiano escolar necessita de algumas regras, e a idéia de um ensino guiado pelo interesse dos alunos acabou, em muitos casos, por desconsiderar a necessidade de um trabalho planejado, perdendo de vista o que deve ser ensinado e aprendido. Até porque, creio que no caso uma criança não possui discernimento suficiente para decidir individualmente o que é melhor para si, sendo necessário uma orientação, um facilitador, para que a construção do conhecimento não fique prejudicada, tendo esta idéia abrangência em todos os níveis educacionais.

Partindo para uma abordagem cognitivista, conhecida como psicologia genética, cujo principal expoente foi o psicólogo e biólogo Jean Piaget, observamos uma aprendizagem realizada através da interação com o outro. Para Piaget, o desenvolvimento pessoal é um processo através do qual o ser humano assume a cultura do grupo social a que pertence. A teoria de Piaget do desenvolvimento cognitivo é uma teoria de etapas, uma teoria que pressupõe que os seres humanos passam por uma série de mudanças ordenadas e previsíveis. Os pressupostos básicos de sua teoria são: o interacionismo, a idéia de construtivismo seqüencial e os fatores que interferem no desenvolvimento.

Para Piaget, a criança é concebida como um ser dinâmico, que a todo momento interage com a realidade, operando ativamente com objetos e pessoas. Essa interação com o ambiente faz com que construa estruturas mentais e adquira maneiras de fazê-las funcionar. O eixo central, portanto, é a interação organismo-meio e essa interação acontece através de dois processos simultâneos: a organização interna e a adaptação ao meio, funções exercidas pelo organismo ao longo da vida. A adaptação, definida por Piaget, como o próprio desenvolvimento da inteligência, ocorre através da assimilação e acomodação. Os esquemas de

assimilação vão se modificando, configurando os estágios de desenvolvimento.

Considera, ainda, que o processo de desenvolvimento é influenciado por fatores como: maturação (crescimento biológico dos órgãos), exercitação (funcionamento dos esquemas e órgãos que implica na formação de hábitos), aprendizagem social (aquisição de valores, linguagem, costumes e padrões culturais e sociais) e equilíbrio (processo de auto regulação interna do organismo, que se constitui na busca sucessiva de reequilíbrio após cada desequilíbrio sofrido).

A educação, na visão Piagetiana, com base nesses pressupostos, deve possibilitar à criança um desenvolvimento amplo e dinâmico desde o período sensório- motor até o operatório abstrato. A escola deve partir dos esquemas de assimilação da criança, propondo atividades desafiadoras que provoquem desequilíbrios e reequilibrações sucessivas, promovendo a descoberta e a construção do conhecimento. Para construir esse conhecimento, as concepções infantis combinam-se às informações advindas do meio, na medida em que o conhecimento não é concebido apenas como sendo descoberto espontaneamente pela criança, nem transmitido de forma mecânica pelo meio exterior ou pelos adultos, mas, como resultado de uma interação, na qual o sujeito é sempre um elemento ativo, que procura ativamente compreender o mundo que o cerca e que busca resolver as interrogações que esse mundo provoca. É aquele que aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo, e que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo em que organiza seu mundo. Não é um sujeito que espera que alguém que possui um conhecimento o transmita a ele por um ato de bondade. Quando se fala em sujeito ativo, não está se falando de alguém que faz muitas coisas, nem ao menos de alguém que tem uma

atividade observável.

O sujeito ativo de que se fala é aquele que compara, exclui, ordena, categoriza, classifica, reformula, comprova, formula hipóteses, ... em uma ação interiorizada (pensamento) ou em ação efetiva (segundo seu grau de desenvolvimento). Alguém que esteja realizando algo materialmente, porém seguindo um modelo dado por outro, para ser copiado, não é habitualmente um sujeito intelectualmente ativo.

Os principais objetivos da educação piagetiana é a formação de homens "criativos, inventivos e descobridores", de pessoas críticas e ativas, e na busca constante da construção da autonomia.

Para Piaget os estágios e períodos do desenvolvimento caracterizam as diferentes maneiras do indivíduo interagir com a realidade, ou seja, de organizar seus conhecimentos visando sua adaptação, constituindo-se na modificação progressiva dos esquemas de assimilação. Os estágios evoluem como uma espiral, de modo que cada estágio engloba o anterior e o amplia. Piaget não define idades rígidas para os estágios, mas sim que estes se apresentam em uma seqüência constante.

Segundo Piaget, o desenvolvimento intelectual se desenvolve da seguinte forma:

Estágio sensorio-motor- mais ou menos de 0 a 2 anos: a atividade intelectual da criança é de natureza sensorial e motora. A principal característica desse período é a ausência da função semiótica, isto é, a criança não representa mentalmente os objetos. Sua ação é direta sobre eles. Essas atividades serão o fundamento da atividade intelectual futura. A estimulação ambiental interferirá na passagem de um estágio para o outro.

Estágio pré-operacional- mais ou menos de 2 a 6 anos: (Biaggio destaca que em algumas obras Piaget engloba o estágio pré-operacional como um sub-estágio do estágio de operações concretas): a criança desenvolve a capacidade simbólica; "já não depende unicamente de suas sensações, de seus movimentos, mas já distingue um significador (imagem, palavra ou símbolo) daquilo que ele significa(o objeto ausente), o significado. Para a educação é importante ressaltar o caráter lúdico do pensamento simbólico. Este período caracteriza-se: pelo egocentrismo: isto é, a criança ainda não se mostra capaz de colocar-se na perspectiva do outro, o pensamento pré-operacional é estático e rígido, a criança capta estados momentâneos, sem juntá-los em um todo; pelo desequilíbrio: há uma predominância de acomodações e não das assimilações; pela irreversibilidade: a criança parece incapaz de compreender a existência de fenômenos reversíveis, isto é, que se fizermos certas transformações, somos capazes de restaurá-las, fazendo voltar ao estágio original, como por exemplo, a água que se transforma em gelo e aquecendo-se volta à forma original.

Estágio das operações concretas- mais ou menos dos 7 aos 11 anos: a criança já possui uma organização mental integrada, os sistemas de ação reúnem-se em todos integrados. Piaget fala em operações de pensamento ao invés de ações. É capaz de ver a totalidade de diferentes ângulos. Conclui e consolida as conservações do número, da substância e do peso. Apesar de ainda trabalhar com objetos, agora representados, sua flexibilidade de pensamento permite um sem número de aprendizagens.

Estágio das operações formais- mais ou menos dos 12 anos em diante: ocorre o desenvolvimento das operações de raciocínio abstrato. A criança se liberta inteiramente do objeto, inclusive o representado, operando agora com a forma (em

contraposição a conteúdo), situando o real em um conjunto de transformações. A grande novidade do nível das operações formais é que o sujeito torna-se capaz de raciocinar corretamente sobre proposições em que não acredita, ou que ainda não acredita, que ainda considera puras hipóteses. É capaz de inferir as conseqüências. Tem início os processos de pensamento hipotético-dedutivos.

Devo lembrar que Piaget não propõe um método de ensino, mas, ao contrário, elabora uma teoria do conhecimento e desenvolve muitas investigações cujos resultados são utilizados por psicólogos e pedagogos. Desse modo, suas pesquisas recebem diversas interpretações que se concretizam em propostas didáticas também diversas.

Outros dois expoentes da teoria cognitivista são David Paul Ausubel e Lev. S. Vygotsky. Ausubel visava a potencialização das novas idéias e conceitos significativos para o aluno. A aprendizagem possibilita a fixação de novos conceitos nas já existentes estruturas cognitivas do aluno, fazendo com que os novos conceitos sejam lembrados.

Já para Vygotsky, a aprendizagem interage com o desenvolvimento, produzindo abertura nas zonas de desenvolvimento proximal que correspondem à distância entre aquilo que a criança faz sozinha e o que ela é capaz de fazer com a intervenção de um adulto. A zona de desenvolvimento proximal é a potencialidade para aprender e varia de pessoa para pessoa, situando-se no espaço entre o nível de desenvolvimento real e o potencial. Para Vygotsky, as interações sociais são centrais, estando então, ambos processos, aprendizagem e desenvolvimento, inter-relacionados. Assim, um conceito que se pretende trabalhar, requer sempre um grau de experiência anterior.

"(...) o conhecimento não é visto como algo situado fora do indivíduo, a ser adquirido por meio de cópia do real,

tampouco como algo que o indivíduo constrói independentemente da realidade exterior, dos demais indivíduos e de suas próprias capacidades pessoais. É, antes de mais nada, uma construção histórica e social, na qual interferem fatores de ordem cultural e psicológica.”
(BRASIL,1997)

Em alguns aspectos, Piaget e Vygostsky divergem. Piaget, no que diz respeito à socialização dos indivíduos, não deu a devida importância à situação social e ao meio. Ambos atribuem grande importância ao organismo ativo, porém Vygostsky destaca o papel do contexto histórico e cultural nos processos de desenvolvimento e aprendizagem, sendo chamado de sociointeracionista, e não apenas de interacionista como Piaget. A psicologia genética nos propicia o aprofundamento da compreensão sobre o processo de desenvolvimento na construção do conhecimento. Ao analisar a aprendizagem a partir de uma perspectiva psicogenética, temos uma contribuição importante, ao meu ver, pois essa perspectiva respeita o principal critério para que o ato de conhecer seja significativo. O significado do aprender depende da motivação do indivíduo, ou seja, o indivíduo tem que tomar para si a necessidade e a vontade de aprender ou ainda, precisa tornar consciente o seu desejo. No entanto, existem diversos casos de crianças que se negam a aprender, apesar desta capacidade ser inerente ao ser humano.

Para que a aprendizagem ocorra de forma significativa é necessária a harmonia dos fatores internos e externos ao ser humano, pois é no não entrelaçamento destes fatores que ocorre o insucesso do aprender. Diante de um problema, é necessário que o sujeito aprendente elabore hipóteses e experimente-as. Processos afetivos motivacionais e relacionais são importantes nesse momento.

Os conhecimentos construídos na história pessoal têm um papel determinante na expectativa que aparece nas suas motivações e interesses, em seu auto conceito e em sua auto-estima

Seguindo a idéia de construção do conhecimento, podemos visualizar em Paulo Freire, nitidamente, a questão da aprendizagem construtivista.

Paulo Freire coloca que educar é construir, é libertar o ser humano das cadeias do determinismo neoliberal, reconhecendo que a história é um tempo de possibilidades. É um "ensinar a pensar certo"² como quem "fala com a força do testemunho". É um "ato comunicante, co-participado", de modo algum produto de uma mente "burocratizada". No entanto, toda a curiosidade de saber exige uma reflexão crítica e prática, de modo que o próprio discurso teórico terá de ser aliado à sua aplicação prática.

"A realidade não é algo isolado do ser e vice-versa. Um não existe sem o outro. O homem não pode construir a realidade isolado da mesma, visto que está inserido nela. A realidade, o meio ambiente, a natureza, todas as coisas, criadas ou não pelo homem, condicionam sua vida, assim como podem ser por ele modificados" (Instituto Pichon Riviére, 1989, p.8).

Na aprendizagem construtivista, o aluno é entendido como um homem concreto, histórico, sujeito de seu próprio processo educacional, cabendo à educação a sua promoção, através de um contínuo processo de ação-reflexão-ação.

"A educação crítica considera os homens como seres em devir, como seres inacabados, incompletos em uma realidade igualmente inacabada e juntamente com ela. Por oposição a outros animais, que são inacabados mas não históricos, os homens tem consciência de que são incompletos, e assim, nesse estar inacabados

² Na ótica freireana, pensar certo é nunca estar demasiado certo de nossas certezas. O professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo. Pensar certo, demanda profundidade e não superficialidade na compreensão e na interpretação dos fatos

e na consciência que disso têm, encontram-se as raízes mesmas da educação como fenômeno puramente humano. O caráter evolutivo da realidade exige que a educação seja uma atividade contínua. A educação é, deste modo, continuamente refeita pela práxis" (Freire, 1980, p.81).

Para Freire, o homem e a mulher são os únicos seres capazes de aprender com alegria e esperança, na convicção de que a mudança é possível. Aprender é uma descoberta criadora, com abertura do risco e à aventura do ser, pois ensinando se aprende e aprendendo se ensina.

Aprender... A prender. Não prender. Se aprender é não prender, as gerações, para se sentirem felizes, precisariam conter o outro e o objeto em si, sem prendê-los, mas ao contrário, fazê-los circular positivamente na construção da cultura; perceber ou alcançar as intenções ou o sentido das necessidades de significação do mundo; entender aceitando o novo e o velho como necessitando um do outro e capazes de intercruzarem-se, sem perder o sentido do seu ser, incluir sem excluir-se, encerrar por inteiro dentro de uma ética humana.

Para tanto, é preciso fazer circular experiências nos espaços de significação entre ensinantes e aprendentes, que, sujeitando-se à experiência do outro, não somente descobrem a capacidade deste, mas, sobretudo, para ter uma idéia de própria capacidade. É nessa relação que mudanças no modo de ouvir, de escutar, de falar, de sentir, de pensar, de inventar a vida, poderão ser experimentadas, ressignificadas e subjetivadas na estruturação e na criação de um mundo melhor, onde o dividir, o somar, o multiplicar e o subtrair, resultam em operações das relações entre os homens.

1.2- Desejo de saber: Para quê? e Para quem?

Ao nascermos, ocupamos um lugar de sujeito assujeitado ao Outro. Um sujeito que se abre para uma relação de aprendizagem e afetividade, que se submete a experiência com o Outro e com os objetos de conhecimento, da qual emergirá inscrições que possibilitarão ou não se significar como diferente, sem perder a semelhança com o outro. É um sujeito que dá o seu ser para encontrar-se com o sentido; ser que passa a existir para co-existir com o Outro; que passa a formar-se para compor uma cultura que se forma.

Este Outro - escrito com O maiúsculo para indicar a sua importância como ser completo do ponto de vista de uma criança -, é marcado por uma história que o significa conforme o espaço, tempo e relações vividas, se põe também a gerar. Dá ao seu ser, já com um sentido em construção, ao ser que se põe na busca do sentido de ser.

Neste ato de gerar, que surge de ambos os lados, surgem ações, baseadas na afetividade que se estabelece na relação. Ações que se põem em movimento para manifestar uma força, uma energia; para atuar sobre o outro com capacidade de mover-se, de agir; Ações que a partir de uma vontade que se presume livre e consciente conforme maturação das partes, torna-se um ato de liberdade, que resulta em criação ou modificação da realidade.

Ao se definir o saber - do latim *sapere*, que quer dizer, ter gosto, dando origem inclusive a palavra sabor -, nos leva a um saber que não somente envolve o conhecer, mas, sobretudo, a capacidade que o indivíduo tem em se submeter ao objeto de conhecimento do outro para perguntar, compreender e alcançar o gosto do

domínio da relação com o objeto e com o Outro.

É neste sentido que a relação se estabelece na busca de significação do ensinante e do aprendente. O aprendente, pleno de desejo de conhecer, de saber e de se sentir contido pelo ensinante, atribui ao ensinante um sentido que reveste de poder para a transmissão do conhecimento, das construções e reconstruções da cultura. Mas o que seria esse desejo que torna alguém sujeito?

Existe a necessidade de pensarmos sempre o homem como um ser desejante, que para se formar como tal teve primeiro a mãe (Outro), se impondo a este sujeito, com as marcas do seu próprio desejo. Com o passar do tempo e com a influência de todo o meio que o cerca, este indivíduo colhe outras informações que o conduzem à representação de si mesmo e da realidade, formando com isto a base da sua personalidade. Mas para que esta personalidade se estruture de maneira sadia, que não negue ao indivíduo a condição de se assumir como ser desejante, é necessário que lhe sejam favorecidos bons contatos pessoais, possibilitando assim, a interação entre este indivíduo com parceiros experientes e emocionalmente equilibrados dentre os quais destacam-se pais, mães, professores e outros agentes educativos.

A inteligência e o afeto são do sujeito, outorgadas-lhe pelas dimensões citadas acima, própria do ser humano. O conhecimento e o desejo entretanto estariam fora dele, no "Outro", na cultura, na linguagem, no universo objetivamente constituído, uma vez que, no homem, a noção do objeto não é inata.

Segundo Sara Paín (1999, p.163) a aprendizagem é um ato de transvazamento. Isto significa que o conhecimento pertence ao Outro e que é impossível aprender algo que não seja conhecido pelos outros com quem se convive. Mesmo quando alguém estuda sozinho, quando é um autodidata, há

sempre uma referência e uma identificação com um outro, que expõe suas palavras no texto, a quem se precisa socorrer para validar suas descobertas, para reconhecê-las.

Então, para que o indivíduo se constitua como sujeito, é necessária a presença do Outro, pois é em seu campo que o indivíduo se depara com objetos ditos puros, e tem acesso, mesmo que amostras incompletas, a objetos naturais ou culturais. Tendo o "outro" como mediador, possuidor de conhecimento e que o irá apresentar ao aprendente.

No ser humano não podemos falar de instinto. Nele comparece uma força constante em direção à satisfação que Freud denominou a pulsão. Ela só se exerce pela falta, pela ausência de um objeto já conhecido. Assim é que o ser humano só se apropria do objeto que o outro lhe aponta, portanto do desejo do Outro e é pela falta desse ou daquele objeto pelo outro apontado, que ele exerce então a pulsão. É a sua pulsão, mas o desejo é do outro e que pela ausência do objeto, ele passa a desejar e usa da pulsão para buscar e se apropriar do objeto desejado.

É com a mãe ou substituto dela, que o bebê estabelece sua primeira relação com o mundo, relação dual. Atraído pelo brilho do olhar da mãe, fixa nela seu olhar e, no momento que esta desvia seu olhar para um terceiro objeto, ele também o faz, estabelecendo a base para seu processo de aprendizagem.

Seria correto dizer, que aprendemos para o Outro e para atender a um desejo deste? Ficamos tentados a responder rapidamente que sim. Assim é que o caminho da aprendizagem da autonomia fica investido todo o tempo do valor simbólico que é dado pelo Outro.

Essa situação se repete quando a criança vai para escola. Sendo esse objeto inexistente no campo do desejo da criança e sim, no campo de desejo do adulto,

pois é este que desperta esse desejo, é o adulto que deseja que a criança deseje a escola, garantindo que é um lugar prazeroso, onde se aprende milhares de coisas e conquista-se muitos amigos. Porém, se não existir esse estímulo por parte do adulto, se esse discurso não for condizente com a realidade, a escola perde o valor simbólico e a criança resiste a ela, evitando a concretização do vínculo prazeroso com o ensinante e com o ato de aprender. Por outro lado, cabe à professora estabelecer um vínculo com a criança, em que o prazer de ensinar se entrelace com o prazer de aprender, estabelecendo-se uma nova relação dual, entre aluno e ensinante, onde o terceiro vértice desse triângulo é a aprendizagem.

Agora, é o professor que entra em cena como mediador, sendo este o Outro em que se confia e que pode servir como modelo, garantindo que aprender é bom, prazeroso, mas que não traz a plenitude constante, pois errar, falhar, faz parte do processo de aprender. Quanto mais tranqüila e sincera e equilibrada for esta relação, criando situações em que participar, integrar, dividir e frustrar-se, seja comum a todos, sem que se perca a individualidade, maior será o desejo da criança aprender e não mais só atender ao desejo da família, mas também ao desejo da escola e ao seu próprio desejo, sendo necessário que tenha espaço para falta, para que o aluno deseje se apropriar do conhecimento.

É necessário enfatizar que as propostas escolares devem estar de acordo com as possibilidades cognitivas e afetivas do aluno, caso negativo o conhecimento ficará isolado, sendo impossível para ele, rompendo com o desejo de aprender e o prazer do saber.

Entretanto, se o aluno conseguir superar e percorrer esse caminho de maneira equilibrada e com relativo sucesso, terá a capacidade de atender não só aos desejos do "Outro" mas sobretudo ao seu próprio desejo, o desejo de aprender

por si próprio. Pois o desejo é algo fundamental para o aprendente, mesmo que deseje algo impossível.

Portanto, como Freud alerta, a educação é um ofício impossível, pois remete “à posta em prática de uma atividade que só se faz à custa do desejo e em especial ao desejo do Outro” (cf. Farias, 1998, p74)

Sendo assim, o ensinante ensina pela palavra e pelo olhar, mas buscando sempre o consentimento do aprendente para que a aprendizagem se concretize.

CAPÍTULO 2 - AFETIVIDADE

2. 1- O que é afetividade?

A afetividade (do latim affectu, sentimento benévolo e termo para com alguém; amor; amizade; ternura; simpatia; afeiçoado; incumbido; sujeito; molestado; aquilo que afeta) pode ser conceituado como domínio das emoções propriamente ditas, dos sentimentos das emoções, das experiências sensíveis, e principalmente da capacidade em se poder entrar em contato com sensações, se consideradas alguns teóricos, como Spinoza, que afirma existirem somente 2 tipos de afetos, os que compõem a vida, e os que decompõem a vida, os que desestimam a viver.

Piaget define a afetividade como todos os movimentos mentais conscientes e inconscientes não racionais (razão), sendo o afeto um elemento indiferenciado do domínio da afetividade.

Afirma ele, que o afeto é a energia necessária para o desenvolvimento cognitivo e estudar que integram as pesquisas de Freud e Piaget especificam que a afetividade influê na construção do conhecimento de forma essencial através da pulsão de vida e da busca pela excelência.

Na psicogenética de Henry Wallon, a dimensão afetiva ocupa lugar central, tanto do ponto de vista da construção da pessoa quanto do conhecimento. Ambos se iniciam num período que ele denomina impulsivo-emocional e se estende ao longo do primeiro ano de vida. Neste momento a afetividade reduz-se praticamente às manifestações fisiológicas da emoção, que constitui, portanto, o ponto de partida do psiquismo.

A educação da emoção deve ser incluída entre os propósitos da ação pedagógica, o que supõe o conhecimento íntimo do seu modo de funcionamento.

A afetividade não é apenas uma das configurações da pessoa: ela é também uma fase do desenvolvimento, a mais arcaica. O ser humano foi, logo que saiu da vida puramente orgânica, um ser afetivo. Da afetividade diferenciou-se, lentamente, a vida racional. Portanto, no início da vida, afetividade e inteligência estão sincreticamente misturadas, com o predomínio da primeira.

Tudo o que foi afirmado a respeito da integração entre inteligência e afetividade pode ser transposto para aquela que se realiza entre o objeto e o sujeito. Deve-se então, concluir que a construção do sujeito e a do objeto alimentam-se mutuamente, e mesmo afirmar que a elaboração do conhecimento depende da construção do sujeito nos quadros do desenvolvimento concreto.

Há que se desvendar os fatores que estão determinando as crises e as oposições, que podem se prender, entre outros fatores, ao modo de condução do processo de ensino-aprendizagem, à organização do conteúdo, ou às condições cognitivas dos alunos. O desvendamento dos desencadeadores dos conflitos é condição basilar para se entendê-los e administrá-los devidamente. É na confluência dos conflitos gerados entre o indivíduo e a sociedade, diz Wallon, que se situa a prática social. Outro ponto importante no pensamento de Wallon é a ênfase dada ao caráter social da educação. Nesse sentido, a grande lição para os educadores é a de que não é na solidão do sujeito que os processos de desenvolvimento e de aprendizagem ocorrerão, mas no encontro dialético com o outro enquanto sócio inseparável do eu.

As relações do indivíduo no grupo são, por isso mesmo, importantes não só para a aprendizagem social, mas fundamentalmente, para a tomada de consciência

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

Segundo Wallon, as emoções têm papel preponderante no desenvolvimento da pessoa. 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 de uma criança (ou, nas palavras de Wallon, no seu sistema neurovegetativo) revelam traços importantes de caráter e personalidade.

Para Heloysa Dantas, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, a emoção é altamente orgânica, altera a respiração, os batimentos cardíacos e até o tônus muscular, tem momentos de tensão e distensão que ajudam o ser humano a se conhecer. Segundo ela, a raiva, a alegria, o medo, a tristeza, a alegria e os sentimentos mais profundos ganham função relevante na relação da criança com o meio.

De acordo com a Pedagoga Izabel Galvão, a emoção causa impacto no outro e tende a se propagar no meio social. Ela ainda enfatiza que, a afetividade é um dos principais elementos do desenvolvimento humano.

Ainda, sobre a teoria de Wallon, as emoções dependem fundamentalmente da organização dos espaços para se manifestarem. A motricidade, portanto, tem caráter pedagógico tanto pela qualidade do gesto e do movimento quanto por sua representação. Conforme as idéias de Wallon, a escola insiste em imobilizar a criança numa carteira, limitando justamente a fluidez das emoções e do pensamento, tão necessária para o desenvolvimento completo da

peessoa. Wallon considera a pessoa como um todo. Afetividade, emoções, movimento e espaço físico se encontram num mesmo plano.

2.2 - A importância das emoções

Emoções são fenômenos complexos multifacetados.

Esta expressão é a única que pode observar, com o qual os cientistas de emoções e psicólogos concordam.

A pesquisa contemporânea de emoções na psicologia apresenta 05 perspectivas gerais de como definir, estudar, explicar emoções, entre elas: darwiniana, jamesiana e os enfoques cognitivista, socioconstrutivista e neuropsicológico.

A perspectiva darwiniana estuda as funções das emoções, em um contexto da evolução pela seleção natural. Uma vez que o homem divido sua história evolucionária com os mamíferos e primatas em especial, as funções das emoções seriam similares nos animais e nos humanos. Foi estabelecido que as pessoas em diferentes culturas podem reconhecer as expressões faciais associadas com um pequeno conjunto de emoções.

Os estudos das emoções na tradição jamesiana consistem de várias teorias inspiradas pelo trabalho do Wilhiam James e pelo Dinamarquês Larden. As teorias nesse enfoque tem por base a idéia que a experiência da emoção é primeiramente a experiência das mudanças corpóreas. Acreditam que pelo menos um pequeno número de emoções mostram especificidade no sistema nervoso.

A perspectiva cognitivista enfatiza o papel do pensamento na gênese da emoção e persegue o caminho dos indivíduos estimando os eventos no ou do meio ambiente. Avaliação em estimativa se refere ao processo do julgamento de

significância individual de um evento.

Nesta perspectiva as emoções dependem do modo crucial de como os eventos são avaliados por uma pessoa. Emoções são respostas ao significado dos eventos e estão vinculados com os objetivos e motivações das pessoas. Diferentes emoções são associadas com diferentes padrões e sendo assim, as emoções serão preditas a partir da forma que uma pessoa avaliou uma situação, com diferentes emoções associadas, com diferentes padrões de avaliações, mudando-se o modo como um evento é avaliado e mudará a experienciada.

As teorias que segue a linha socioconstrutivista afirmou as emoções, como construções sociais. Isto é os socioconstrutivistas mostram que o modo que falamos das emoções (o modo como as definimos, o modo como se diferenciam em nossa linguagem e nas práticas sociais as metáforas usadas para emoções e para experiências emocionais) ajudam na determinação de como experienciamos as emoções. Tendo como idéia central que as experiências e as expressões das emoções são dependentes de regras ou convenções aprendidas e que a cultura diferem no modo como se fala e como se conceitua emoções, como elas são diferenciadas e expressas.

Na perspectiva neurológica, a maioria das emoções são compostas, geradas ou induzidas por mecanismo e processos neurofisiológicos. Os sentimentos emocionais são mas úteis se vistos como uma consequência da atividade neural no cérebro, tendo algumas evidências que as emoções invadem a inteligência humana em diferentes níveis sendo inseparável da cognição.

São nossos afetos e emoções que dão colorido a nossas vidas e expressam-se nos desejos, nos sonhos e nos sentimentos. Eles nos fazem viver. Não podemos compreender os outros, e nem ter nossas expressões compreendidas, se não forem levadas em consideração, os afetos que desencadearam estas expressões.

Reagimos de maneira diferente em relação aos estímulos com os quais nos deparamos, alguns nos deixam felizes atraindo-nos, outros causam tristeza ou aversão. Somos sensíveis no que acontece em nosso redor .

"Nos primeiros milésimos de segundos de nossa percepção de alguma coisa, não apenas compreendemos inconscientemente o que é, mas decidimos de gostamos ou não dela; o inconsciente cognitivo apresenta à nossa consciência não apenas a identidade do que vemos, mas uma opinião sobre o que vemos. Nossas emoções tem uma mente própria, que pode Ter opiniões bastante independentes de nossa mente racional." (Goleman, 1995, p-33)

Segundo os trabalhos de Goleman, é perfeitamente natural que o nosso estado emocional ou nosso "estado de espírito", acabe afetando o estado "estado de espírito" das pessoas que estão próximos de nós.

No princípio dos tempos isso estava intimamente relacionado a nossa sobrevivência. Em uma tribo de seres humanos primitivos, era muito importante, em muitos momentos, que o medo de uma pessoa se disseminasse para a outra, como um sinal de alarme. Objetivava que a atenção de todos se concentrassem

rapidamente no perigo que se aproximava, por exemplo, leões famintos.

Hoje em dia, em função de que o desenvolvimento cerebral não acompanha no mesmo ritmo o desenvolvimento da civilização, esse mecanismo coletivo ainda acontece de maneira semelhante. Cada pessoa em uma rede de comunicação, basicamente aciona, dispara, uma emoção subliminar para pessoas ao lado. Como um primitivo, porém sofisticado sistema de comunicação, essas sinalizações não necessitam necessariamente de palavras. Mímicas, gestos, expressões faciais, "tons de voz", são modos de comunicação, que fazem com que o outro que está ao nosso lado, se sinta melhor ou pior.

Nas Instituições, as pessoas mais sensíveis, sabem disso, instintivamente e pelo radar emocional, percebem por exemplo o valor que seu sorriso, pode causar no ambiente e o valor de uma "cara amarrada" para produzir baixa no humor e no rendimento.

Nossa cultura, infelizmente, estimula reações emocionais e reprime outras. Ao invés de valorizar a espontaneidade das pessoas, determina padrões de comportamento os quais devemos nos adequar, e se não o fizermos seremos "olhados de maneira diferente". As meninas, geralmente, são reprimidas, cabe-lhe o papel de não tomar a iniciativa em relação as coisas. Os meninos devem sempre provar que são fortes: "homem não chora", ainda é uma frase comum na educação de nossos jovens. O estímulo à reações emocionais inadequadas e a repressão da espontaneidade, podem causar prejuízos psicológicos, tais como, medo, agressividade, timidez, depressão, entre outros.

2.3- Prejuízos da Depressão e da Agressividade na Aprendizagem.

2.3.1- Depressão: um Universo amedrontado

A Depressão Infantil é um transtorno do humor capaz de comprometer o desenvolvimento da criança ou do adolescente e interferir com seu processo de maturidade psicológica e social. São diferentes as manifestações da depressão infantil e dos adultos, possivelmente devido ao processo de desenvolvimento que existem na infância e adolescência.

Apesar de tamanha importância da Depressão Infantil e adolescente, em relação ao suicídio, as dificuldades na escola, no trabalho e no ajuste pessoal, esse quadro não tem sido devidamente valorizado por familiares e médicos nem adequadamente diagnosticado.

Embora na maioria das crianças os sintomas da Depressão sejam atípicos, alguns podem apresentar sintomas clássicos de Depressão, tais como tristeza, ansiedade, expectativa pessimista, mudanças no hábito alimentar e no sono ou, por outro lado problemas físicos, como dores inespecíficas, fraqueza, tontura, mal estar geral que não respondem ao tratamento médico habitual

Na criança e adolescente a Depressão, em sua forma atípica, esconde verdadeiros sentimentos depressivo sob uma máscara de irritabilidade, de agressividade, hiperatividade e rebeldia. As crianças mais novas, devido a falta de habilidade para uma comunicação que demonstre seu verdadeiro estado emocional,

também manifestam estado de depressão atípica, nitidamente em hiperatividade.

Para G.J. Ballone, a depressão infantil não se traduz, invariavelmente, por tristeza e outros sintomas típicos. A diferença entre os momentos nos quais as crianças podem estar tristes ou aborrecidas com quaisquer fatores vivenciais que as molestem e a Depressão verdadeira está, principalmente, no tempo e na motivação para esse sentimento. A Depressão Infantil tem sido cada vez mais observada devido, em parte, à atualização conceitual e atenção médica crescente sobre esta doença.

A Depressão Infantil não se traduz, invariavelmente, por tristeza e outros sintomas típicos. A diferença entre os momentos nos quais as crianças podem estar tristes ou aborrecidas com quaisquer fatores vivenciais que as molestem e a Depressão verdadeira está, principalmente, no tempo e na motivação para esse sentimento. A Depressão Infantil tem sido cada vez mais observada devido, em parte, à atualização conceitual e atenção médica crescente sobre esta doença.

Apesar da Depressão, tanto no adulto quanto na criança, ter como modelo de diagnóstico a conhecida constelação de sintomas, decorrentes da tríade sofrimento moral, a inibição psíquica global e no estreitamento do campo vivencial, as diferentes características pessoais e as diferentes situações vivenciais entre o adulto e a criança, farão com que os sintomas secundários decorrentes dos sintomas básicos sejam bem diferentes. O sofrimento moral, por exemplo, responsável pela baixa auto estima, no adulto pode se apresentar como um sentimento de culpa e, na criança, como ciúme patológico do irmão mais novo.

Nas crianças e adolescentes é comum a Depressão ser acompanhada também de sintomas físicos, tais como fadiga, perda de apetite, diminuição da atividade, queixas inespecíficas, tais como cefaléias, lombalgia, dor nas pernas,

náuseas, vômitos, cólicas intestinais, vista escura, tonturas, etc. Na esfera do comportamento, a Depressão na Infância e Adolescência pode causar deterioração nas relações com os demais, familiares e colegas, perda de interesse por pessoas e isolamento. As alterações cognitivas da Depressão infantil, principalmente relacionadas à atenção, raciocínio e memória interferem sobre maneira no rendimento escolar.

Os sintomas mais freqüentes da Depressão na Infância e Adolescência costumam ser os seguintes: insônia, choro, baixa concentração, fadiga, irritabilidade, rebeldia, tiques, medos, lentidão psicomotora, anorexia, problemas de memória, desesperança e tentativas de suicídio. A tristeza pode ou não estar presente.

Ballone ainda cita, que hoje em dia a ampliação da constelação sintomática atribuída à depressão infantil tem contribuído, sobremaneira, para a elaboração do diagnóstico e, por causa disso, cada vez mais os distúrbios do comportamento da criança estão sendo relacionados a uma maneira depressiva de viver.

Dependendo da intensidade da Depressão, pode haver substancial desinteresse pelas atividades rotineiras, queda no rendimento escolar, diminuição da atenção e hipersensibilidade emocional. Surgem ainda preocupações típicas de adultos, tais como, a respeito da saúde e estabilidade dos pais, medo da separação e da morte e grande ansiedade.

Além disso, tendo em vista a característica atípica da maioria das depressões na infância, alguns autores começam a pensar neste diagnóstico para outras patologias bem definidas, como é o caso do Déficit de Atenção por Hiperatividade, para certos casos de Distúrbios de Conduta (nitidamente a rebeldia, oposição e

agressividade) e para os Transtorno Fóbico-Ansioso. Supõe-se haver uma íntima relação entre todos esses quadros citados e, principalmente na ansiedade da infância, quer seja como co-morbidade ou como manifestações clínicas atípicas da Depressão Infantil.

A depressão na Infância e Adolescência se caracteriza por sintomas afetivos de longa duração e está associado a vários outros sinais e sintomas vistos acima, tais como, insônia, irritabilidade, rebeldia, medo, tiques, mudanças nos hábitos alimentares, problemas na escola, na vida social e familiar.

Alguns outros sintomas podem acompanhar a depressão na infância e adolescência em idade escolar, tais como, apatia, tristeza, agressividade, choro, hiperatividade, queixas físicas, medo à morte nele próprio ou nos familiares, frustração, desespero, distração, baixa autoestima, recusa em ir à escola, problemas de aprendizagem e perder interesse por atividades que antes gostava.

É tão comum a depressão, que segundo Ballone, alguns autores recomendarem que, sempre que a criança manifestar tais alterações por um tempo prolongado, deve-se considerar a possibilidade desse diagnóstico. Entretanto, é muito importante determinar se esses sintomas estão, de fato, relacionados com um quadro depressivo ou se são parte das ebulições emocionais normais do desenvolvimento.

E, tendo em mente o fato de ser possível que muitos sintomas incluídos na relação apareçam naturalmente como parte das etapas normais de desenvolvimento da infância e adolescência, para se estabelecer um diagnóstico correto de Depressão na criança é necessário avaliar também sua situação familiar, existencial,

seu nível de maturidade emocional e, principalmente, sua autoestima. Além das entrevistas com a criança, é muito importante observar sua conduta segundo informações dos pais, professores e outros colegas médicos ou psicólogos, atribuindo pesos adequados a cada uma dessas informações.

Os quadros que se apresentam como Fobia Escolar, caracterizada pela evitação da escola, por dores inespecíficas, febre sem causa aparente, e outros sintomas obscuros para fugir das aulas, podem refletir altos índices de ansiedade e depressão. Deve-se avaliar a presença de baixa auto estima, perda de prazer e, muitas vezes, até ideação suicida. Podem ser encontradas também, nesses casos, expectativas negativas e pessimistas da vida mas, como a criança tem grandes dificuldades para expressar esses aspectos vivenciais de sua vida ou de seu mundo, a investigação é muito difícil.

Os sintomas físicos e somatizados também podem ocorrer na criança depressiva. De acordo com as pesquisas de Ballone, cerca de 30% dos pacientes deprimidos apresenta diminuição de apetite e 30% refere aumento, principalmente nas meninas. Insônia inicial (dificuldade para começar a dormir) também esta freqüentemente presente (60%) e, um pouco menos freqüente, a clássica insônia terminal, que é caracterizada pelo despertar muito cedo.

Na fase pré-verbal a criança deprimida pode manifestar o humor rebaixado através de expressões mímicas e do comportamento. A inquietação, o retraimento social, choro freqüente, recusa alimentar, apatia e alterações do sono podem ser indícios de Depressão nesta fase.

Na fase pré-escolar as crianças podem somatizar o transtorno afetivo, o qual

se manifestará através de dor abdominal, falta do ganho de peso, retardo no desenvolvimento físico esperado para a idade, além da fisionomia triste, irritabilidade, alteração do apetite, hiperatividade e medo inespecíficos.

Dos 2-3 anos até a idade escolar a Depressão Infantil pode se manifestar ainda com quadro de Ansiedade de Separação, onde existe sólida aderência da criança à figura de maior contacto (normalmente a mãe), ou até sinais sugestivos de regressão psicoemocional, como trejeitos mais atrasados da linguagem, encoprese e enurese.

Para essas alterações afetivas possíveis na primeira infância a Organização Mundial de Saúde (OMS) elaborou uma série de critérios de observação. Foi um grande passo na descrição das manifestações de transtornos psicológicos nesta faixa etária, dividindo-os em duas categorias:

1. Reação de Abandono (ou de Dor e Aflição

Prolongadas), que é específica das situações onde falta a figura materna ou de um cuidador afetivamente adequado, e

2. Depressão da Infância Precoce

Em crianças no final da 2ª infância (dos 6 aos 12 anos), podemos encontrar quadros de base depressiva mais típicas, mas nem sempre. Quando a depressão é muito grave, o que felizmente não é tão comum, sintomas francamente psicóticos também podem aparecer, tais como idéias delirantes, alucinações, e severo prejuízo das atividades sócio-familiares, incluindo a escola. As idéias suicidas também não

são raras, embora dificilmente antes dos 10 anos de idade.

Dentro da Depressão Infantil atípica, a mais comum, podemos ainda encontrar crianças erroneamente tomadas por delinqüentes e, não raro, crianças que chegam de fato ao suicídio. Tendo em vista a elevada incidência da Depressão Infantil registrada por inúmeros autores, será lícito e sensato pensar sempre na possibilidade depressiva diante de qualquer criança problemática.

A escola pode ser uma razão para criar angústias às crianças, mas também o meio caminho para a sua resolução. Isto porque ao professor cabe estar vigilante, nomeadamente a sinais que, porventura, indiquem que as crianças com quem trabalha possam estar deprimidas. É que as crianças também passam por este estágio de depressão. A patologia depressiva infantil está, aliás, a crescer. Mas será fácil "ler" o sofrimento de uma criança que assim pode estar até antes mesmo de saber falar? A resposta está nos sinais.

Antes de tudo, uma criança triste não está necessariamente deprimida, mas antes reagindo a um episódio que lhe causou tristeza. Pelo contrário, uma criança deprimida apresenta este estado em determinada gravidade e, além disso, há demasiado tempo.

Quando existe uma interação mãe/bebê - o mais importante laço para o bebê, acionado ainda antes do nascimento - inadequada ou insuficiente, o caminho para as reações depressivas fica aberto.

Mais grave é a situação, e as consequências, quanto menor for a idade da criança, assim como o reflexo nos comportamentos orgânicos. Ou seja: a criança pode deixar de dormir ou dormir mal, de fazer uma alimentação regular e apresentar

mesmo sinais físicos, como dificuldades respiratórias e alergias.

Com menos horas dormidas, a criança fica mais irritável, chora com maior frequência e durante mais tempo e, sem comer, perde peso. Pode igualmente não controlar a urina.

Em idade escolar, a crise pode se agravar. A criança sente-se incapaz de realizar as tarefas e o fracasso escolar pode ser o resultado mais provável.

Com o aumento dos divórcios nas sociedades ocidentais, este passou a ser visto na ótica dos menores e, de fato, o sofrimento desta separação, bem como dos tempos infelizes que a ela conduziram, não se limita a um pai e uma mãe, mas também aos seus filhos.

A separação dos pais pode ser uma das muitas razões que conduz a uma depressão na criança. Mas não necessariamente quando pai e mãe deixam de partilhar o mesmo tecto. Atentas às discussões dos pais, as crianças captam a insegurança do momento, a qual agrava a sua própria insegurança.

Sem entenderem as razões dos gritos nem os fundamentos das discussões, as crianças limitam-se a construir um universo amedrontado e, inexoravelmente, começam a apresentar sinais de uma depressão que pode conduzir a uma patologia grave.

Não raras as vezes - embora menos do que as desejáveis - são os professores a lerem estes sinais. A tristeza prolonga-se para além do tempo considerado "normal" para uma criança que está vivendo uma nova etapa, sem o pai e a mãe juntos, e esta não consegue reagir.

O rendimento escolar altera-se, para pior. A desatenção intensifica-se e, por vezes, dá lugar à abstenção. Faltar às aulas para não ver nada nem ninguém. Se a criança se emancipou a nível alimentar, é provável que uma dieta equilibrada possa dar lugar a alimentos sem riqueza ou chegue mesmo a pular algumas das refeições.

Com o alerta dado por elementos exteriores ao lar - sejam professores ou amigos - o encarregado de educação deve atuar como se fossem os seus olhos a mudar na alteração do filho. Uma consulta a um médico, que pode iniciar-se através do médico de família, que tem o historial clínico (e não só) da criança e dos seus ascendentes, é o primeiro e mais certo dos passos.

2.3.2- Agressividade- Uma grande vilã ou sentimento inato

A agressividade pode ser uma manifestação de padrões de reação adquiridos numa família, comunidade ou subcultura que encoraja tal comportamento.

A agressão em geral, resulta em ganhos positivos para o agressor, e quando isto não ocorre, provoca a frustração que pode aumentar a agressividade.

No princípio da vida ela se manifesta como um ímpeto emocional, ou seja, a criança chora, esbraveja, esperneia. Com a maturidade, a criança passa a atacar fisicamente, com murros, pontapés e mordidas. Mais tarde a agressão passa a ser indireta ao agente frustrador, utilizando-se de estratégias, ou seja, fingindo que foi machucada escondendo objeto dos pais ou irmãos, colocando a culpa na empregada, etc. Com o desenvolvimento da linguagem, o ataque passa a ser verbal, onde a criança xinga, ridiculariza.

Inicialmente, é observado que a agressividade humana tem sido objeto de estudo de muitas disciplinas ou áreas de conhecimento, tais como: Biologia, Medicina, Psicologia Social, Psicanálise, entre outra, decorrendo daí diferentes explicações do que é a agressividade, em que ela se constitui. Por alguns ela é considerada como tendo uma função de adaptação na luta pela vida, e outros, não concordando com essa explicação acreditam que a agressividade não pertence à natureza humana em seu estado natural, mas que é uma criação da sociedade, mediante processo de aprendizagem social. Diversos autores que, como Boluby (Coll & Palacios, 1995, p. 165), acreditam que a agressividade é aprendida em uma

história de frustração e de necessidades precoces insatisfeitas. Em tal perspectiva, coloca-se a teoria psicanalítica, que supõe que a criança atravessa vários estágios de desenvolvimento, e que, se houver quebra nos relacionamentos familiares essenciais, necessários para o seu progresso, durante esse desenvolvimento geram-se condições para a criação de condutas agressivas e até mesmo de sintomas neuróticos. Observa-se também a criação de atitudes "reativas" à aprendizagem, quando as necessidades afetivas da criança foram frustradas ou insatisfeitas.

Kohler (1990, p.109) assim se pronuncia a esse respeito:

"...perturbações nas primeiras relações objetais (a 'díade' mãe-filho) podem encontrar seu prolongamento em uma repulsa pela aprendizagem da leitura. Essa aprendizagem, vivida como uma obrigação, não poderá ser superada, especialmente pelas crianças que tenham sofrido uma carência afetiva grave, uma separação precoce da mãe".

Pode-se dizer, ainda, sob uma ótica freudiana, que a agressividade pode ser vista como uma maneira que a criança encontrou de reagir às experiências de fracasso escolar, que são ataques ao seu narcisismo, tentando assim preservar ou recuperar a perfeição narcísica perdida (a raiva é própria dos ataques ao narcisismo) . Se a criança teve problemas na passagem do narcisismo primário (que dá à criança a vivência de perfeição, de ego ideal de aceitação incondicional) para o narcisismo secundário (quando ela se vê confrontada com um ideal que se forma fora dela e com o qual tem que se conformar, passando, portanto, de um amor mediado por certas exigências), mais profunda será sua ferida narcísica e mais forte sua resistência à frustração .

Dificuldades também na resolução do Complexo de Édipo acarretarão

para a criança impossibilidade de internalizar as normas sociais e culturais (leis e proibições, impossibilitando-a, assim, de ter acesso à cultura).

Segundo Barone (1993, p. 127), a criança passou de forma mais ou menos satisfatória pela fase edípica se:

- ☐ Sair de uma relação atual com a mãe, pela entrada do pai;
- ☐ Pôde rivalizar-se com o pai;
- ☐ E, pôde, pelo medo da castração, identificar-se com ele e com as leis da cultura.

Winnicott (1979) também destaca a relação existente entre a conduta agressiva e a privação emocional esclarecendo ainda que a conduta agressiva traria, subjacente, um sentido de esperança, porque a criança espera que, pela sua provocação, o meio se recupere e lhe forneça a provisão ambiental que lhe é devida. Ou dito de outra forma, por Massulo (1993, p. 49): "... a agressividade humana aparece quando o eu é ameaçado em sua pretensão de completude [...] quando o outro não está à altura dele, não dá o que se espera dele"

Já Fernandez (1993, p. 49), entende essa privação ou falta como um déficit na experiência lúdica e do jogo que resultaria em atos agressivos cruéis e constantes. A importância da experiência lúdica (da brincadeira) é ressaltada também por Winnicott (1982, p. 267) quando afirma que "a brincadeira, baseada como é na aceitação de símbolos, contendo possibilidades infinitas, habilita a criança a experimentar seja o que for que se encontre em sua íntima realidade psíquica pessoal [...] Tanto haverá agressão quanto amor".

Uma alternativa à agressiva e à destruição seria então a atividade lúdica construtiva - a construção - isto é, a criança poder construir, num espaço simbólico, alguma coisa pelos que lhe são próximos e queridos (que são, em

determinado momento, sujeitos da sua raiva e frustração, por exemplo, com o nascimento de um irmão, poder viver situações em que a criança simula cuidar do bebê, ajudando a mãe a fazer a cama).

As tentativas de explicações das condutas agressivas e suas relações com o aprender, até aqui relatados, revelam uma linha clínico - psicológica, que é, pois, patologizante e centrada no aluno.

Entretanto há teóricos que tentam analisar tais comportamentos numa tônica mais sociocultural, buscando a sua etiologia em outros contextos: como, vejamos:

☞ O contexto familiar: grande parte do comportamento agressivo apresenta-se em crianças que foram criadas em ambientes familiares onde há rejeição dos pais, excessiva tolerância da agressividade, tratamentos incoerentes (ora muito dengo, ora muita punição), discórdia, ameaça e punições físicas dolorosas.

☞ O contexto sociocultural: Se observamos, a representação da "criança agressiva" no imaginário social, constataremos dificuldades na sua conceituação e até mesmo controvérsias: uma criança pode ser caracterizada como "agressiva", "ativa", "levada", "esperta", diferentemente, por pais, professores, vizinhança. O critério de normal/ anormal em relação do comportamento parece ser " ... definido pelo limiar de tolerância de cada um, dependendo de sua concepção de sociedade, de vida". (Moysés & Colares, 1997, p. 40).

Os critérios utilizados para a identificação de crianças com condutas agressivas não têm se mostrado suficiente pois, de acordo com Kirk e Gallagher (1991, p. 329), a maioria das crianças irá manifestar aqueles comportamentos

*Não consta na bibliografia -
Rever.*

utilizados como critério em alguma determinada época do seu desenvolvimento. Entre esses comportamentos, estão os seguintes: Manifestações abertas de raiva, dificuldade de ter amigos; auto imagem negativa (a criança considera-se estúpida ou incapaz); necessidade de receber aprovação, frequentemente; ansiedade.

Brofenbrenner (1979, Kirk F. Gallagher, 1991, p. 336) sugere que façamos a seguinte pergunta: "É a criança ou a cultura (ou sociedade) à qual a criança pertence que é desajustada ?", completando que a "... agressividade pode representar um padrão que, embora perturbador para os professores, pode ser bastante adequado, dependendo da subcultura da qual a criança vem".

Em relação aos problemas de aprendizagem, as dificuldades de conceituação e de definição de suas causas parecem ser as mesmas encontradas na temática da agressividade. Algumas pesquisas revelam que a maioria das crianças que apresenta problemas de aprendizagem é constituída por meninos (7 a 8 em cada 10 crianças). Isso pode estar refletindo a situação confusa que é imposta aos meninos, quando a sociedade oferece-lhes um modelo de "ser homem" contrastante com o modelo de "bom aluno" que a escola exige.

Duveen (1995, p. 266) talvez possa explicar a existência desse conflito, quando aponta a força da categorização nas representações de gênero que circulam em volta da criança: "A criança é construída como um ser em genero por aqueles à sua volta, que conseqüentemente vão agir com relação à luz dessa construção."

As condutas agressivas e os problemas de aprendizagem podem também ser entendidos como forma de resistência à violência produzida nas escolas. Conforme Guimarães (1906, p. 77), as escolas não apenas produzem as relações e experiências do plano macroestrutural, mas "... produzem também sua própria violência e sua própria indisciplina."

Essa violência seria gerada, principalmente, pela falta de tolerância às diferenças individuais e à negação do desejo do aluno, visto que, no dizer de Lamjoquiére (1995, p. 185) as escolas "... negam a bagagem cultural dos alunos ou fazem ouvidos surdos a seus interesses."

Podemos afirmar que educar não é função de apenas uma pessoa, mas sim de um conjunto, crescer e desenvolver-se, também não é apenas o resultado do trabalho realizado nas horas diárias que se passam na escola. Brincar, jogo, conversar, são partes fundamentais da aprendizagem da vida para as crianças. A escola deverá ser estendida para casa, para a rua e para outros locais, onde possam ocupar os tempos livres de forma proveitosa.

É de sua importância que as crianças possam viver de forma saudável umas com as outras e se sintam apoiadas: enfim que possam aprender a crescer. Essa será meio caminho andado para o êxito no futuro e para a felicidade dos cidadãos do amanhã.

Contudo estamos expostos hoje em dia a um conjunto de imagens e palavras nos jornais, TV e não só, representando um certo mundo de fantasia que nos querem vender à força. Perante a angústia de querer entrar nesse mundo, acreditamos na exigência de uma série de produtos que passávamos bem sem eles mas que, mais cedo ou mais tarde, acabamos por adquirir: videogames, esportes radicais, jipes, roupas de marca, guloseimas, tabaco, álcool e drogas são, entre muitos outros, bons exemplos disso mesmo.

Neste processo, as pessoas, pela sofreguidão do querer ter e do querer ser, tornam-se pouco afetuosas e demasiado egoístas, acabando por ser conduzidas a estados inquietantes de agressividade que se manifestam desde tenra idade e que mais tarde derivam para práticas de violência, barbaridade e destruição.

Paralelamente a esta constatação, podemos afirmar que a agressividade é um elemento legítimo da estrutura e da vivência humanas e que se articula na afetividade de todos nós, sendo natural e necessária para a nossa sobrevivência. Esta agressividade genuína, de acordo com a psicologia do desenvolvimento, orienta-se no sentido do equilíbrio do organismo com o seu meio, do homem com o mundo, e este equilíbrio acaba por construir uma aprendizagem constante rumo à socialização e humanização do indivíduo.

Projetando este processo para a criança como sujeito da ação, podemos encontrar, numa primeira hipótese, uma família cuja dinâmica se articula em torno de muitas proibições e castigos, embora num ambiente afetivamente rico. Este é um meio propício ao desenvolvimento de crianças com um alto nível de dependência dos pais. A agressividade é reprimida e a criança torna-se obediente, dependente e pouco criativa. Porém, a obediência decorrente da punição acaba apenas por camuflar os malefícios que tal dinâmica familiar provoca na criança. Os pais costumam ficar muito satisfeitos pelos filhos que são extremamente obedientes e emocionalmente dependentes mas, a verdade é que são incalculáveis os prejuízos futuros em consequência da dependência emocional e da ausência de uma feliz vida criativa.

Em outro tipo de situação, pode-se encontrar um ambiente familiar cujas bases são a punição, agravado por uma total ausência de afeto, isto é, um ambiente hostil. Neste caso, os pais reprimem sistematicamente a agressividade da criança com mecanismos rígidos de controle e castigo, acompanhado de humilhações e ataques constantes à sua auto-estima, aonde resulta o aparecimento de indivíduos inseguros, tímidos, introspectivos e que canalizam para o próprio corpo a hostilidade do ambiente. A agressividade que deveria orientar a criança na sua relação com o

mundo, promove uma descarga emocional cujos efeitos nefastos se refletem na vida adulta. Estes relacionamentos marcados por muitas imposições e pouca ou nenhuma afetividade manifestam-se em crianças com tendência para o auto-suplício: crianças que se distraem a arrancar o seu próprio cabelo, roendo as unhas e as peles até sangrar, etc.

Para que as crianças apresentem uma forma legítima, natural e saudável de agressividade (aquela que é socialmente reconhecida), é necessário que os pais sejam tolerantes com seus filhos, aceitando-os e compreendendo-os de forma absoluta mas justa, a fim de que a independência e a criatividade sejam traços marcantes no comportamento da criança, privilegiando, ao mesmo tempo nesta relação, a construção, o estabelecimento e a interiorização (compreensão e aceitação) de regras e limites, num exercício contínuo de respeito pelos outros e pela natureza, sem os quais todos os outros aspectos seriam irrelevantes. Só desta forma (e com o cuidado de pais e professores para dar às crianças uma estabilidade entre as diversas referências sociais, culturais e afetivas que as ajudam a desenvolver) se constróem personalidades equilibradas e cidadãos responsáveis para a convivência no mundo de hoje.

2.4- Vantagens do equilíbrio emocional na educação e as consequências do abandono emocional

Nas últimas décadas tem havido uma inequívoca tensão nos núcleos familiares. Os pais têm cada vez menos tempo para convivência com os filhos, o nível de desemprego se elevou, a instabilidade social cresceu, as taxas de divórcios e separações são cada vez maiores e o aumento da mobilidade vem provocando uma sensação de desenraizamento nas pessoas.

O núcleo familiar no qual as crianças vem sendo criadas é bastante restrito, limitando-se a seus pais e irmãos. Esse fato faz com que as mesmas conheçam e convivam muito pouco com a família "maior" - resultando em uma certa indiferença no seu relacionamento com os demais parentes.

É difícil nas grandes cidades, uma convivência íntima entre tios, primos e lamentavelmente, até com os avós (figuras tão importantes no desenvolvimento das crianças).

Esses fatos somados, causam uma diminuição das fontes estáveis, que colaboram para a construção dos relacionamentos sociais - causando uma ascensão do individualismo. Tudo isso gera um indiscutível incremento no "stress" da família nuclear. Nesse sentido, nossas crianças estão mais dependentes de amparos da comunidade, de instituições que representam lugares adicionais de segurança, amparo e esperança, que ofereçam figuras identificatórias confiáveis.

Dentre esses lugares comunitários de força e estrutura, estão incluídos os que propiciam a crença em um ser superior e a confiança no ambiente escolar.

Para melhor compreendermos esse aspecto, podemos citar o exemplo de quando a criança se defronta com um desafio importante, e momentaneamente fracassa, ela pode se frustrar de maneira importante. No entanto, se possuir uma crença, acreditar na comunidade familiar e na escola, tenderá a sentir esse "fracasso" como uma derrota temporária, e não como um fracasso vital e duradouro que envolve todo o seu ser.

Na ausência dessa grande comunidade, é freqüente a criança se tornar vulnerável, e deixar que uma derrota momentânea, se transforme em um tormento permanente.

Não devemos perder de vista, que a construção de ambientes que transmitam confiança; e a reconstrução da grande família, são de vital importância para o desenvolvimento saudável das crianças, favorecendo-as na busca incessante da felicidade, que é uma busca própria do ser humano.

Desnecessário dizer que a comunidade escolar ganha uma importância cada vez maior como espaço confiável para nossas crianças. Não apenas como fonte de aquisição do saber, mas principalmente como lugar para se viver. Não é incomum, que ao perguntarmos às nossas crianças, quem são seus melhores amigos, nos sejam apresentados seus amigos de escola.

A comunidade escolar cada vez mais se aproxima, no imaginário infantil, do espaço ocupado anteriormente pela grande família, é lá que a criança encontra e convive com "tias", por exemplo.

Nada nos impede de reatar os laços na grande família original, mas na medida em que na mente infantil, a escola ocupa grande parte desse lugar, devemos estar atentos para que ela possua valores: como sabedoria, afetividade, fé e capacidade de acolhimento, que são desejáveis em qualquer boa família, e em qualquer comunidade estruturada, saudável e sentida como agradável.

A vida familiar é nossa primeira escola de aprendizado emocional. Nesse caldeirão íntimo aprendemos como nos sentir em relação a nós mesmos e como outros vão reagir a nossos sentimentos; como pensar e que escolhas temos ao reagir; como ler e manifestar esperanças e temores. Esse aprendizado emocional atua não apenas por meio das coisas que os pais fazem e dizem diretamente às crianças, mas também nos modelos que oferecem para lidar com os próprios sentimentos e os que passam entre marido e mulher. Alguns pais são professores emocionais talentosos, outros são atozes.

Segundo Goleman, centenas de estudos mostram que a maneira de os pais tratarem os filhos, com rígida disciplina ou empática compreensão, indiferença ou simpatia, e assim por diante, tem consequências profundas e duradouras para a vida emocional da criança. Mas só recentemente surgiram dados concretos mostrando que o fato de ter pais emocionalmente inteligentes é em si de enorme proveito para a criança. A maneira como um casal lida com os sentimentos entre si (além do seu trato direto com a criança), passa poderosas lições a elas, que são aprendizes astutas, sintonizadas com os mais sutis intercâmbios emocionais na família.

Goleman sinaliza que as crianças crescem, mudando as lições emocionais específicas para as quais estão prontas, e precisando. As lições de

empatia começam na infância, com os pais que se sintonizam com os sentimentos de seus bebês. Embora algumas aptidões emocionais sejam aperfeiçoadas com amigos no correr dos anos, pais emocionalmente aptos muito podem fazer para ajudar os filhos com cada um dos elementos básicos da inteligência emocional: aprender a reconhecer, controlar e canalizar os sentimentos; empatizar e lidar com os sentimentos que surgem nos relacionamentos. O impacto sobre as crianças de pais assim é extraordinariamente grande. A equipe da universidade de Washington constatou que quando os pais são emocionalmente aptos comparados com os que não lidam bem com os sentimentos, os filhos - compreensivelmente - se dão melhor, mostram mais afeição e têm menos tensão com eles. Mas além disso, essas crianças também são melhores no lidar com as próprias emoções, mais eficientes no aliviar-se quando perturbadas, e se perturbam com menos frequência. São também mais relaxadas biologicamente, com baixos níveis de hormônios de tensão e outros indicadores fisiológicos de estimulação emocional. Outras vantagens são sociais: essas crianças são mais populares e gozam de mais simpatia de seus pares, e os professores as vêem como mais socialmente hábeis. Por fim, há benefícios cognitivos; essas crianças prestam mais atenção e, portanto, aprendem melhor.

2.5- Reações Orgânicas das emoções

O que ocorre quando experienciamos uma emoção? O percurso biológico das emoções indica que, ao vivenciá-las, imagens mentais formam-se, há uma mudança no estado do corpo. O coração pode acelerar, a pele corar ou empalidecer, a tensão nos músculos aumentar e um brilho diferente nos olhos aparecer. É que emoção implica ação, movimento, manifestação corpórea. O corpo gera emoções; material proveniente do seu sistema límbico que trazem ao corpo cores, temperaturas e sensações determinadas.

"Lá vem a baiana / Coberta de contas, pisando nas pontas / Dizendo que eu sou o seu ioiô..."(Caymmi).

Corpo-mídia. Para Harry Pross, o corpo é a primeira mídia do homem, mídia primária. Comunicamos uns com os outros articulando e lendo gestos, atitudes, movimento e deslocamento no espaço. E, para acentuar ou ampliar essa capacidade comunicativa do corpo, inventamos, criamos diferentes aparatos como as pinturas corporais, as roupas, os adereços.

As expressões corporais revelam evidentemente muitas coisas diferentes. É resultado, ou da busca de um objeto dotado de valor, ou de uma condição mental. Suas formas mostram a atitude da pessoa que se move numa determinada situação. Pode tanto caracterizar um estado de espírito e uma reação, como atributos mais constantes da personalidade. As expressões podem ser influenciadas pelo meio ambiente do ser que se move.

Os movimentos expressivos no corpo e rosto, servem como primeiro meio de comunicação entre a mãe e seu filho. Os movimentos expressivos conferem

vivacidade e energia às nossas palavras faladas. Revelam os pensamentos e intenções dos outros, de modo mais verdadeiro do que fazem as palavras, que podem ser falseadas. A livre expressão de uma emoção através de sinais externos, intensifica. Por outro lado, a repressão, até onde isso for possível de todos os sinais externos, enfraquece nossas emoções. Aquele que se permite expressar por uma gesticulação violenta incrementará sua ira; aquele que não controla os sinais de medo, vivenciará esse medo em grau mais elevado, e aquele que permanece passivo, quando subjulgado pelo pesar, perde sua melhor oportunidade de recuperar a elasticidade mental.

Nas concepções de William James, as alterações fisiológicas são a base da emoção. Segundo a teoria, as reações físicas são mais ou menos automáticas aos estímulos do meio ambiente sendo considerado a parte mais importante da reação física o coração, o estômago e os vasos sanguíneos. A partir da seqüência "vejo o urso, o meu corpo prepara a fuga, sinto medo" (MURRAY, 1971:81), James compreende que a aprendizagem está ligada a um jogo de estímulos que provocariam reações viscerais, mas as sensações não antecede da percepção de um estímulo perigoso, mas das reações que seguem, sendo que essas reações viscerais são consideradas importantes, mas não são suficientes para gerar a emoção total.

Surge, então Carl Lange com teoria semelhante e esta passou a ser conhecida a teoria James-Lange que teve como principal crítico o fisiologista Walter Cannon.

Cannon demonstrou que mesmo tendo sido cortadas as ligações neurais entre as vísceras e o cérebro, os animais experimentais ainda mostravam raiva,

medo e outras reações emocionais.

Segundo a teoria de Cannon, se forem utilizadas substâncias químicas que alteram a reação física temos a emoção mas não a verdadeira emoção já que os sujeitos que participaram desta experiência relatam "como se estivessem sentindo medo" ou "como se estivessem pressentindo um feliz acontecimento".(MURRAY, 1971:82)

Cannon considera que são de natureza particular as manifestações exteriores da emoção e as suas modificações orgânicas e em uma de suas experiências demonstra que retirando o sangue de um animal irritado e fazendo uma transfusão para outro animal, neste são aparentes os sinais de cólera e igualmente se consegue efeitos semelhantes se injetarmos adrenalina no sangue. "(...) a adrenalina orgânica é uma secreção das glândulas supra-renais e mais particularmente da sua parte medular" (WALLON, 1971:58)

Na concepção comportamentalista de John Watson, como emoções básicas nas crianças, o medo, furor e amor e acreditava ele, que com o passar do tempo, através da aprendizagem, estas emoções vão se desenvolvendo e combinando de várias maneiras até termos uma extensa gama de emoções na vida adulta.

Para E. Murray, adepto da mesma concepção, outros psicólogos adotam o critério mais descritivo para classificar emoções que denominam dimensões básicas sendo consideradas como principais a intensidade, agradabilidade-desagradabilidade e aproximação - evitação.

Segundo Murray, existe unanimidade entre os psicólogos quanto a intensidade.

“ De um modo geral, a perturbante variedade de emoções pode ser classificada de acordo com muito princípios. A reação emocional generalizada, no nascimento, é diferenciada durante o desenvolvimento. No nível adulto, podemos distinguir algumas emoções básicas, que se combinam de várias maneiras para produzir emoções mais sutis. Finalmente, a experiência emocional pode ser descrita em termos de diversas dimensões, tais como o nível de intensidade, a agradabilidade-desagradabilidade, a aproximação-evitação”.(MURRAY,1971:94).

2.5.1- A Patognomonía das emoções

A patognomonía é o termo pelo qual Lavanter designa o estudo dos sinais físicos de nossas emoções, é a interpretação das paixões, ou a ciência que trata dos sinais da paixão. A fisiognomonía é a interpretação das forças, ou a ciência que explica os signos das faculdades. Uma examina o carácter quando em ação, a outra o considera no estado de repouso.

A patognomônica é exatamente como a fisiognomônica, uma linguagem natural, porém, insere-se uma linguagem artificial, utilizada voluntariamente para fins de comunicação, com a qual, aliás, está estreitamente imbricada, como mostram os gestos espontâneos ou premeditados que acompanham a fala. Essa ciência dos sinais exteriores de nossas emoções compreende, de início, um estudo dos índices naturais e espontâneos que as manifestam; na cólera, por exemplo, enrubescemos, empalidescemos, batemos com os pés etc. Mas, por outro lado, podemos fingir a cólera, para fazer crer que estamos encolerizados; e, enfim, imita-la, ao descrever um indivíduo encolerizado, por exemplo. As duas situações - a natural e a artificial - ligam-se uma à outra, mas são distintas. Por um lado, certos sintomas não podem ser reproduzidos voluntariamente (por exemplo, o rubor), por outro lado, existem linguagens gestuais que são substitutos da fala (surdos- mudos, trapistas etc.).

Podemos acrescentar também que a dança é um modo de expressão corporal, também é uma linguagem do corpo.

"A fisiognomonía e a patognomonía constituem disciplinas muito diferentes, pois se podemos pôr em dúvida a pertinência de um sistema que pretende ver no reflexo da alma, é claro, em contraposição, que nossas emoções se manifestam por

gestos, gritos e mímicas que permitem observá-las e identificá-las. Outra diferença importante, enquanto é difícil simular nossa aparência física, gestos, gritos e caretas podem ser reproduzidos e modificados à vontade, de modo que podemos abrir a boca para exprimir uma surpresa, mais ou menos, fingida ou sincera, enquanto é difícil (a não ser com a ajuda de maquilagem) modificar o perfil ou a espessura de nossos lábios." (GUIRAUD, Pierre , 1991, p.26-28)

2.5.2 - O Corpo Fala e o homem, através de seu corpo, expressa emoções.

Alguns acontecimentos, levaram o homem moderno a grandes mudanças nas formas de expressar-se.

Segundo Pierre Weil, o aparecimento da linguagem falada e o processo de civilização do homem primitivo, são os principais fatores para essas grande mudanças nas formas de expressão.

As invenções de ferramentas e máquinas também podem ter contribuído de forma gradativa para esse acontecimento. Logicamente ao que se refere a expressão corporal no sentido utilitário, que requer esforço físico.

Estamos atualmente na era da "Comunicação Automatizada" e desde que temos registros o povos nunca estiveram tão interligados tecnologicamente.

É justamente em plena era da Comunicação que podemos perceber nossa sociedade tentando resgatar ou reaprender alguns dos princípios básicos de expressão que fazem do homem um ser completo: instintivo, emocional e racional.

"O homem atual não mais necessita tão intensamente do esforço físico para a sobrevivência". (WEIL, Pierre, 1988, p. 7)

Para que haja comunicação, é necessário apenas que o receptor entenda a mensagem do emissor. Isto pode acontecer consciente ou inconscientemente, no silêncio de um simples gesto.

O vínculo afetivo é, no momento inicial da existência humana, a porta de acesso que o sujeito dispõe para ingressar no mundo da cultura.

A comunicação da criança com o outro se faz através da emoção, primeiro recurso disponível à promoção das interações indispensáveis à continuidade da vida.

É assim, através das manifestações emocionais, traduzidas nos movimentos corporais produzidos, que a criança contagia o outro e dele recebe os cuidados essenciais dos quais precisa. O vínculo social que se cria inscreve-se antes no campo biológico como uma necessidade absoluta, como condição indispensável à sobrevivência humana.

Num processo gradual de interações, mediado pela linguagem verbal e não verbal utilizadas pelos agentes dessa relação, o conhecimento se produz e amplia ultrapassando os limites do auto conhecimento corporal pela criança, para estar a serviço da constituição de um acervo bem mais amplo de significados.

Através do movimento a criança investiga e conhece o mundo a sua volta. Um mundo físico, de objetos que manipula e experimenta sensorialmente. Um mundo social que lhe oferece os modelos das práticas culturais organizadas por cada grupo humano.

O movimento, expresso nas manifestações emocionais iniciais, inaugura os contatos sociais e esses, ao descortinarem o mundo do conhecimento para a criança, são fundantes da inteligência. O desenvolvimento da inteligência é deflagrado pelo contato com o mundo social e se dará na justa medida de sua interiorização pelo homem. É nesse sentido que afetividade, primariamente entendida como emoção, e cognição, jamais se dissociam. Desenvolvem-se par e passo, no sentido de nutrirem-se reciprocamente, sempre.

O movimento desloca no espaço uma carga afetiva, toda uma gama de sensações emoções e percepções que são comunicadas através do corpo, na

tonicidade por ele produzida. Os músculos "falam" do lugar do psiquismo, este povoado por afetos distintos e muitas vezes contraditórios e pelas representações do inconsciente.

Através do movimento a criança explora o ambiente e seus conteúdos, comunica significados, materializa imagens mentais, emoções e afetos, exterioriza e interioriza conteúdos que absorve do seu meio, além de provocar e processar a maturação do sistema nervoso.

Seu corpo "fala" sempre, independentemente da sua vontade e da sua possibilidade de controle. No homem a atividade motora se encontra a serviço da representação e da inteligência. É também através do movimento que o homem pensa.

Um corpo que fala muitas vezes sem produzir sons, que se expressa direto ou por meio de subterfúgios, que grita ou sussurra, através de movimentos rápidos ou vagarosos, precisa ser "lido", com cuidado, com atenção e com respeito pelas formas peculiares através das quais ele produz o seu discurso.

Carregamos em nosso corpo as marcas de nossos sentimentos, crises, conquistas, impasses, nossa história.

Nosso corpo nos retrata e nos expressa. Ao mesmo tempo que nos expressamos por ele. Expressamo-nos, buscando e entrando, ou não, em comunicação com o outro.

Esta interação permanente entre meu corpo, o corpo do outro e a realidade, sofre modificações e é, ao mesmo tempo modificado, num movimento contínuo de transformações.

O corpo fala. Mesmo quando quer esconder sua fala, "o corpo não mente".

Explode em sintoma, em "jeito" de alerta para nós mesmos e para o outro.

Estar atento para ouvir e ver, entrando em sintonia, com nosso corpo e de nossos alunos, é desafio fundamental do educador.

Ver, tentando decifrar, ler os sinais, os significados que o corpo expressa, comunicando os desafios do processo de aprendizagem é tarefa do educador no seu ensinar. A observação é seu instrumento decisivo.

Um corpo jogado, largado, um corpo tenso, retesando energias, um corpo acabrunhado, "diminuindo", um corpo onde tudo parece estar bem, mas foge temeroso ao toque... todos estes são sintomas que retratam os desafios que devemos lidar no processo de aprendizagem de nossos alunos. Na relação com eles, temos com nosso corpo, um instrumento precioso que em muitas situações abre portas inimagináveis, que é o toque.

Dependendo de como recebemos um aluno, num abraço afetuoso e quente podemos produzir mudanças durante aquela aula... Ou se o olhar nosso foi lançado e recebido como um afago, naquele momento de insegurança, ou ainda em situações extremas, lidando com limites, temos um toque firme, duro, "apertado", todos esses momentos de afeto são traduzidos pelo toque.

Não basta ter um corpo, é necessário senti-lo, amá-lo, cuidá-lo respeitosamente, conhecê-lo, vivê-lo na totalidade, para que possamos, na relação com o outro, assumir com autoria, o que somos, sentimos, desejamos, pensamos, fazemos com nosso corpo, nossa vida, nossa história.

CONCLUSÃO

O homem, diferentemente dos outros animais, vive, no curso de seu desenvolvimento, a experiência individual, adquirida durante a sua vida, que o transforma num ser diferente dos demais, pela sua capacidade de assimilação e apropriação da experiência acumulada.

Este tipo de experiência para que seja significativa, deve ser permeada por afetividade, já que cognição e afeto caminham lado a lado na trilha do conhecimento humano. Por isto mesmo, aprender é uma forma de desenvolvimento de competências individuais, além de ser um exercício constante em estar de braços abertos para todo e qualquer conhecimento. Aprendizagem é mudança de comportamento, seja essa mudança por fatores intrínsecos ou extrínsecos ao sujeito aprendiz.

Entendemos que a realização do processo de aprendizagem depende de três elementos principais: situação estimuladora, pessoa que aprende e a resposta. Sem essa tríade o processo de aprendizagem se inviabiliza. A teoria comportamentalista conceitua aprendizagem como o resultado da estimulação do ambiente sobre o indivíduo já maduro, que se expressa, diante de uma situação problema, sob a forma de uma mudança de comportamento em função da experiência. Considerando que nessa cadeia de estimulação ambiental e respostas do sujeito, o processo de aprendizagem ocorre de maneira mecânica, logo, a afetividade se torna irrelevante. Dentro desta teoria, o teórico Robert Gagné me impressionou com a sua hierarquização do conhecimento, discordando viamente de sua teorização, pois

acredito que o conhecimento necessariamente não precisa passar por fases pré-determinadas, como que para se aprender precisa passar por etapas fechadas e estanques, tratando o conhecimento de um modo cartesiano, em que para se adquirir e desenvolver conhecimentos deve-se começar pelos objetos mais simples e mais fáceis de conhecer para, aos poucos, ascender, como que por meio de degraus, aos mais complexos, negligenciando que um todo possa ser compreensível como uma totalidade orgânica, tornando isso uma regra geral. Acredito que o conhecimento pode ser direcionado de maneira rizomática, devendo ser aproveitado, ser expandido de acordo com as necessidades do aluno, de acordo com os seus conhecimentos, sua bagagem, sem conceitos pré-determinados, pré-fixados.

A necessidade de segurança manifesta-se pelo comportamento de evitar o perigo, pelo recuo diante de situações estranhas e não familiares. Geralmente, as pessoas buscam uma casa para se abrigarem, companhia de outras pessoas para se sentirem mais seguras e fortes. A necessidade de amor e participação expressa o desejo de todas as pessoas de se relacionarem afetivamente com os outros, de pertencerem a um grupo. A vida social é uma necessidade que explica a maior parte de nossos comportamentos. A necessidade de estima leva-nos a procurar a valorização e o reconhecimento por parte dos outros. Quando essa necessidade é satisfeita, sentimos confiança em nossas realizações, sentimos que temos valor para os outros, sentimos que podemos participar na comunidade e ser úteis. Em caso contrário, sentimo-nos inferiorizados, fracos e desamparados. O sucesso ou fracasso do aluno, na escola, depende em parte de sua auto-estima, da confiança que tem em si mesmo. Mas essa auto-estima e essa confiança originam-se da estima e da confiança que os outros depositam nele. A necessidade de realização

expressa nossa tendência a transformar em realidade o que somos potencialmente, a realizar nossos planos e sonhos, a alcançar nossos objetivos. Uma pessoa adulta que se sente bem no casamento ou em sua vida de solteira, que gosta da profissão que exerce, que participa socialmente, etc., pode considerar-se satisfeita em relação a essa necessidade. A satisfação de realização é sempre parcial, na medida em que sempre temos projetos inacabados, sonhos a realizar, objetivos a alcançar. A busca da realização é uma das motivações básicas do ser humano, pode atuar fortemente em sala de aula, em benefício da aprendizagem. A necessidade de conhecimento e compreensão abrange a curiosidade, a exploração e o desejo de conhecer novas coisas, de adquirir mais conhecimento. Essa talvez devesse ser a necessidade específica a ser atendida pela atividade escolar. Essa necessidade é mais forte em uns do que em outros e sua satisfação provém de análises, sistematizações de informações, pesquisas, etc. As necessidades estéticas estão presentes em alguns indivíduos e se manifestam através da busca constante da beleza. Essa necessidade parece ser universal em crianças sadias, e segundo Maslow, e a escola pode contribuir para sua satisfação.

No que se refere à inteligência e à aprendizagem foi importante destacar três tipos de aprendizagem: em primeiro lugar, aquela na qual o sujeito adquire uma conduta nova, adaptada a uma situação anteriormente desconhecida e surgida dos sancionamentos trazidos pela experiência aos ensaios mais ou menos arbitrários do sujeito. O ensaio e erro nunca são completamente aleatórios, e para que a experiência seja proveitosa, o ensaio e erro devem ser dirigidos e o erro ou o êxito assumidos em função da organização prévia, que como tal, demonstra ser incompetente ou correta; em segundo lugar existe uma aprendizagem da regulação que rege as transformações dos objetos e suas relações mútuas; nesta

aprendizagem a experiência tem por função confirmar ou corrigir as hipóteses ou antecipações que surgem da manipulação interna dos objetos. Os procedimentos chamados de realimentação, podem ser compreendidos, incluindo na própria definição dos esquemas de assimilação, os mecanismos de antecipação e retroação capazes de corrigir a aplicação do esquema e promove a acomodação necessária.

Podemos considerar que a aprendizagem reúne num só processo a educação e o pensamento, já que ambos se possibilitam concomitantemente no cumprimento do princípio da realidade. Entretanto, por mais que nos consolemos com as vantagens da civilização, com a maravilha da engenhosidade humana, por mais que nos seja intrigante o equilíbrio do pensamento lógico ou de uma obra de arte, a aceitação do real se baseia sempre numa resignificação. O interesse deste ponto de vista é a atenção prestada ao reverso da aprendizagem, isto é, ao que se oculta quando se ensina, ao que se desprende quando se aprende.

Pude observar, durante as pesquisas bibliográficas, que as mudanças cognitivas e intelectuais resultam de um processo de desenvolvimento. Por ser concebido como um fluxo contínuo seu modo é cumulativo, em cada nova etapa é constituída sobre as etapas anteriores, integrando-se a elas.

O aspecto afetivo tem uma influência sobre o desenvolvimento intelectual. Ele pode acelerar ou diminuir o ritmo de desenvolvimento. Ele determina sobre que conteúdos a atividade intelectual se concentrará. De acordo com Piaget, o aspecto afetivo, em si, não pode modificar as estruturas cognitivas, embora, possa influenciar quais estruturas modificar. Piaget escreve: "... embora a questão afetiva cause o comportamento, embora ela acompanhe constantemente o funcionamento da inteligência e embora ela acelere ou freie o ritmo de desenvolvimento, ela, em si

mesma, no entanto, não pode gerar estruturas de comportamento e não pode modificar as estruturas em cujo funcionamento ela intervém".

Muitas pessoas acreditam que os aspectos afetivos da vida humana surgem de alguma fonte interna, de forma mais ou menos predeterminada. É nítido que o aspecto afetivo não é mais predeterminado do que a inteligência, propriamente dita. A partir de Piaget, pude observar, o notável paralelo entre os aspectos afetivo e cognitivo. Primeiro, o afeto se desenvolve no mesmo sentido que a cognição ou inteligência. Quando examinamos o raciocínio das crianças sobre questões morais, um aspecto da vida afetiva, nós percebemos que os conceitos morais delas são construídos do mesmo modo como os conceitos cognitivos. À medida que os aspectos cognitivos se desenvolvem, há um desenvolvimento paralelo da afetividade. Os mecanismos de construção são os mesmos. As crianças assimilam as experiências aos esquemas afetivos do mesmo modo que simulam as experiências e as estruturas cognitivas. O resultado é o conhecimento.

Algo que me intrigou durante as pesquisas que realizei foi a afirmativa de que todo comportamento apresenta ambos os aspectos: o afetivo e o cognitivo. Não há comportamento cognitivo puro, como não há comportamento afetivo puro. A criança que "gosta" de matemática faz rápidos progressos. A criança que "não gosta" de matemática não faz rápidos progressos. Em cada caso, o comportamento é influenciado pela afetividade. Essa questão me foi respondida por Piaget, quando coloca que é impossível encontrar um comportamento oriundo apenas da afetividade, sem nenhum elemento cognitivo. É igualmente impossível encontrar um comportamento composto somente de elementos cognitivos. Considerando o desenvolvimento intelectual como um processo que ocorre durante a vida toda e que pode ser concebido como tendo os aspectos cognitivo, afetivo e social.

Rogers postula que o objetivo educacional, se quisermos sobreviver, deve tornar-se a facilitação de mudança e aprendizagem. Por esse ponto de vista, o único homem educado é o homem que aprendeu a aprender: o homem que aprendeu a adaptar-se e mudar, que percebe que nenhum conhecimento é seguro e que só o processo de buscar conhecimento dá alguma base para segurança. Só de um contexto interpessoal no qual a aprendizagem seja facilitada surgirão "verdadeiros estudantes, reais aprendizes, cientistas e intelectuais criativos e praticantes, indivíduos da espécie capazes de viver em um equilíbrio delicado, mas sempre mutável, entre o que é atualmente conhecido e os fluentes, móveis e mutáveis problemas e fatos do futuro". Facilitação de aprendizagem não é equivalente a ensino como é normalmente definido. Não depende necessariamente, por exemplo, de aptidões particulares do líder, nem de seu conhecimento erudito, nem de seu planejamento curricular, nem do uso de recursos audiovisuais. Não depende de aprendizagem programada, aulas, relatórios orais ou mesmo livros, lápis e papel. Qualquer destes pode, naturalmente, ser utilizado como recurso. De fato, um facilitador de aprendizagem é principalmente só isso em relação ao aprendiz, um recurso. Mas como um recurso vivo, o facilitador só pode funcionar em uma relação interpessoal com o aprendiz. É esta relação que deve, portanto, ser de primordial importância em qualquer cenário educacional. A primeira dessas atitudes essenciais é a realidade ou genuinidade. O professor, para ser um facilitador, precisa despojar-se do tradicional "papel", "máscara" ou "fachada" de ser "O professor" e tornar-se uma pessoa real com seus alunos. Significa isso que os sentimentos que está tendo, sejam quais forem, ele precisa aceitar em si próprio e não esconder de seus alunos. Se está entediado ou zangado, entusiasmado ou com simpatia, pode estar assim livremente, sem precisar impor isso aos alunos. Estudantes são livres para

responder de igual maneira.

Uma segunda atitude que deve impregnar a relação entre o facilitador e o aprendiz é que nasce de duradoura confiança e aceitação, e até mesmo uma aceitação da outra pessoa como indivíduo digno e valioso. Isto envolve preocupação, mas não de natureza possessiva ou controladora. É aceitação do outro como uma pessoa separada, como sendo digna por seu próprio direito e como merecedora de plena oportunidade de buscar, experimentar e descobrir aquilo que é engrandecedor do eu. Como a aprendizagem pode muitas vezes envolver uma mudança na organização do eu, isso ocorre mais freqüentemente quando ameaças externas ao eu estão minimizadas. E finalmente, em qualquer relação que deva ocorrer aprendizagem, precisa haver comunicação entre as pessoas envolvidas. Comunicação por natureza, só é possível em um clima caracterizado por compreensão empática. Um facilitador de aprendizagem deve ser sensivelmente consciente da maneira como o processo de educação e aprendizagem parece ser para o estudante. Rogers sustenta que esta espécie de compreensão não valorativa é praticamente inédita na sala de aula mediana. Aprendizes, para serem bem sucedidos em suas tarefas escolhidas, precisam de comunicação. Precisam ser compreendidos, não avaliados, não julgados, não ensinados. Facilitação exige compreensão e aceitação empática. Mudanças e inovações que são decididas durante uma experiência intensiva de grupo têm realmente mais probabilidade de implementação do que em outros casos. É necessário que a educação, no seu sentido mais geral, tenha conhecimento e seriedade das etapas de desenvolvimento infantil relacionadas à aprendizagem, para que sejam adotadas práticas pedagógicas mais adequadas e consistentes, assim como os educadores se atentem em suas "avaliações pessoais" diante dos "problemas" de seus alunos, e

focalizem sua atenção à dinâmica desses sujeitos em seus processos cognitivo e afetivo, não ficando unilaterais em suas conclusões precipitadas e rotuladoras, em muitos casos. A vida afetiva e cognitiva supõe relativamente a vida social, e o educador (facilitador) é um "mestre", que juntamente com o aluno deve trilhar por essa conquista.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BALLONE, G.J.; ORTOLANI, I.; PEREIRA NETO, E. Da emoção à lesão. São Paulo: Manole, 2002.
 - BARONE, L.M. De ler o desejo ao desejo de ler. Petrópolis: Vozes, 1993.
 - BETTELHEIM, B; ZELAN, K. Psicanálise da alfabetização: Um estudo psicanalítico do ato de ler e aprender. Porto Alegre, Artes Médicas, 1984.
 - BIGGE, Morris L. Teorias de aprendizagem para professores. São Paulo: USP Editora, 1997.
 - BRASIL. Secretaria do Ensino Fundamental-PCN: Introdução aos PCN's/ SEF-Brasília: MEC/SEF, 1997.
 - COLL, C.; PALÁCIOS, J; MARCHESI, A. Desenvolvimento psicológico e educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
 - COUTINHO, M. T. da CUNHA & MOREIRA, M. Psicologia da Educação. Belo Horizonte: Ed. Lê S/A, 1991.
 - DUVEEN, G. Crianças enquanto atores sociais: as representações sociais em desenvolvimento. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.). Textos em representações sociais. Petrópolis: Vozes, 1995.
 - FERNANDEZ, A. A agressividade: qual o teu papel na aprendizagem? In: ~~X~~GROSSI, E. P.; BORDIN, J. (Orgs.). A paixão de aprender. Petrópolis: Vozes, 1993.
 - FREIRE, P. Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Moraes, 1980.
 - FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia- Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
 - GADOTTI, MOACIR- História das idéias pedagógicas- SP: Ed. Ática- 1998.
 - GOLEMAM, D. Inteligência emocional: A teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. 17ªed. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.
 - GUIRAUD, Pierre. A linguagem do corpo. São Paulo: Ed. Ática, 1991, 1ª edição.
 - KIRK, S. A.; GALLAGHER, J.J. Educação da criança excepcional. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
 - KOHLER C. Disléxicos, disortográficos ou "maus leitores"? In: AJURIAGUERRA, J. (Org.). A dislexia em questão. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
 - LAJONQUIÈRE, L. De Piaget à Freud: para repensar as aprendizagens. Petrópolis: Vozes, 1995.
 - MASSOLO, M. Agressividade- um enfoque psicanalítico. In: GROSSI, E. P.; ~~X~~BORDIN J. (ORG.). A paixão de aprender. Petrópolis: Vozes, 1993
 - WEIL, Pierre; TOMPAKOW, Roland. O corpo fala. Petrópolis: Vozes, 1988, 19ª edição.
 - WINNICOTT, D.W. Agressão e sua relação com o desenvolvimento emocional. In: Textos selecionados: da pediatria à psicanálise. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1978.
- _____. A criança e seu mundo. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Edibra, 1982.

PAIN
Sara Pain