

95/EE

"A Afetividade no Processo de Aprendizagem da Criança"

Por:

Paula Cristina Coutinho Zuaresma Pimentel

Monografia apresentada à escola de educação da universidade do Rio de Janeiro (UNI-RIO), como requisito parcial à obtenção de grau de licenciatura plena em Pedagogia.

Rio de Janeiro, 1995.

UNIVERSIDADE DO RIO DE JANEIRO (UNI-RIO)
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS (CCH)
ESCOLA DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA
PAULA CRISTINA COUTINHO QUARESMA PIMENTEL
MATRÍCULA 92135040

"A Afetividade no Processo de Aprendizagem da Criança"

Trabalho realizado em cumprimento à exigência da disciplina
Monografia II (DID 039).

Por: Paula Cristina CoutinhoQuaresma Pimentel

Professor Orientador: Sandra Albernaz de Medeiros

Rio de Janeiro
1995

"Uma educação que pretenda ser eficaz ao preparar uma criança para a vida deve levar em conta tanto o desenvolvimento emocional quanto o mental. As escolas precisam reconhecer que o prazer, a espontaneidade e os sentimentos são tão ou mais fundamentais que a realização intelectual"

(Lyon Jr., 1977)

Agradecimentos

- A Deus, pois sem Ele nada disso seria possível.
- À prof. Sandra Albernaz de Medeiros, minha orientadora e amiga, pela presença segura competente e estimulante.
- À prof. Wilma Soares Barbosa, por sua boa vontade em ler meu trabalho.
- A minha família, pela vivência do compromisso solidário, pelo aprendizado da humildade e da fé.
- A meus pais, pelo exemplo de amor e por todos esses anos de esforço em prol da minha formação.
- Ao meu querido irmão, pela dedicação e paciência ao datilografar meu trabalho, e pelo carinho.
- Ao meu noivo Fábio, pelo afeto, compreensão e incentivo.
- Ao meu amigo Rodrigo Borges pela contribuição na datilografia.

Resumo

Esta monografia trata basicamente, sobre a questão da afetividade no processo de aprendizagem da criança, uma vez que a grande maioria dos educadores têm enfatizado apenas o desenvolvimento das capacidades cognitivas dos alunos, desvinculando o de seu conteúdo emocional.

Este trabalho vem a contrastar com o nosso sistema educacional, à medida em que procura esclarecer a relevância dos aspectos afetivos na aprendizagem e a sua contribuição para a eficiência da educação.

SUMÁRIO

Introdução.....	1
Cap. 1 “O amor e os Afetos”.....	5
Cap. 2 “O aparelho psíquico”.....	10
2.1 - A Vida Psíquica.....	11
2.2 - Id.....	11
2.3 - Suprego.....	12
2.4 - Ego.....	13
Cap.3 “As Emoções”.....	15
3.1 - Motivação e Ajustamento.....	17
3.2 - A Segurança Emocional.....	18
Cap. 4 “A criança e a família”.....	19
4.1 - Superproteção.....	21
4.2 - Autoridade <i>versus</i> Autoritarismo.....	22
4.3 - O Exercício da cidadania no Lar.....	23
4.4 - A Estimulação e o Estímulo.....	24
4.5 - Identificação.....	25
4.6 - O Desenvolvimento da Consciência Moral.....	26
4.7 - A Afeição no Ambiente Familiar.....	27
4.8 - O Afeto e a Inteligência.....	28
4.9 - A Construção da Aprendizagem começa em casa.....	28
Cap.5 “A Aprendizagem”.....	30
5.1 - Produtos da Aprendizagem.....	31
5.2 - Produtos afetivos.....	32
5.3 - Motivação.....	36
Cap. 6 “A Criança a Escola e as Relações Afetivas”.....	38

6.1 - A criança em Contato com o Mundo.....	39
6.2 - Conhecendo a Criança - Interação Professor - Aluno.....	40
6.3 - A Sala de Aula.....	41
6.4 - A Influência dos colegas.....	42
6.5 - O perfil do professor.....	43
6.6 - Família e Escola.....	44
6.7 - Divergências entre a família e a Escola.....	46
6.8 - O Abismo do Medo do Fracasso Escolar.....	47
Cap. 7 “A Afetividade e o Fracasso Escolar”.....	48
Bibliografia.....	55

INTRODUÇÃO

De acordo com teorias de aprendizagem, baseadas na Psicologia, existem três domínios de aprendizagem. São eles:

1- Afetivo

2-Cognitivo

3-Psicomotor

Na ausência de qualquer um destes domínios, a criança poderá encontrar uma enorme dificuldade de aprendizagem.

Consultando o Novo Dicionário Brasileiro Melhoramentos (1971), verificamos que os três domínios de aprendizagem descritos acima, estão definidos da seguinte forma:

O Domínio Afetivo ou Afetividade, consiste na capacidade de exprimir-se na linguagem a emoção que nos despertam as idéias enunciadas, bem como a de despertar nos outros idêntica emoção. Na Psicologia é a suscetibilidade a quaisquer estímulos ou disposição para receber experiências afetivas; o estudo dessas experiências.

Conforme o dicionário, para definir o Domínio Cognitivo, é preciso que se conceitue a palavra Cognição, uma vez que esta dará sentido a expressão em questão. Cognição em Filosofia é o ato de adquirir um conhecimento. Assim o Domínio Cognitivo se constitui na aquisição de conhecimentos, na compreensão dos códigos lingüísticos.

Finalmente, o Domínio Psicomotor é aquele referente aos efeitos motores dos processos mentais. Diz-se de partes do cérebro relacionadas com os movimentos: Centros Psicomotores. O Domínio Psicomotor é quando o indivíduo não apresenta nenhum distúrbio no seu cérebro, podendo assim raciocinar e fazer os seus movimentos motores normalmente.

Neste trabalho monográfico, será abordada a questão da importância dos fatores afetivos no processo ensino-aprendizagem. Quando uma criança apresenta uma psicom-

tricidade normal e um bom domínio cognitivo, poderá obter um desempenho escolar insatisfatório. Se a criança não recebe carinho, atenção e afeto de seus pais, de sua escola, ou de ambos, ela poderá bloquear outros domínios em função do seu distúrbio afetivo e, conseqüentemente, sua capacidade de aprendizagem ficará prejudicada. (informação retirada de sala de aula).

Diz Piaget (1975), que a afetividade é o elemento fundamental que age em estreita ligação com o aspecto cognitivo, já que ela é a "engrenagem" da compreensão cognitiva, ou seja, se a criança estiver passando por problemas emocionais, isto poderá impedir ou dificultar a sua assimilação cognitiva.

De acordo com Silva (1980), os pais devem dar muito amor aos seus filhos, porém sem super protegê-los, pois a super proteção é um falso amor, já que esta nega experiências que ensinam, amadurecem e libertam.

A afetividade, dentro do ambiente familiar, deve ser algo constante e natural. (informação retirada de sala de aula)

Segundo Sharp, na escola, um professor deve prestar atenção a qualquer criança que pareça infeliz, desanimada ou carente de concentração. Ele deve tentar descobrir a causa deste comportamento, e nunca fazer logo de início um julgamento prévio da capacidade intelectual desta criança.

É necessário ainda, que o mesmo tente diminuir a ansiedade de qualquer criança que esteja se tornando superansiosa em relação ao seu trabalho, ou que não esteja conseguindo atender às expectativas da escola. Isto pode ser feito oferecendo-se à criança um auxílio extra ou diminuindo as exigências feitas à ela.

Por outro lado, se as dificuldades de aprendizagem de uma criança forem muito difíceis de serem controladas pelo professor, mesmo que o problema desta criança seja puramente emocional, ele não deve hesitar em procurar o auxílio de um especialista.

A criança que não apresenta um desenvolvimento escolar satisfatório é, na maioria das vezes rotulada como incapaz.

O seu fracasso escolar é quase sempre compreendido por sua pouca desenvoltura intelectual, quando na verdade , o seu insucesso pode estar intrinsecamente ligado ao fator emocional. (informação retirada de sala de aula)

Esta monografia justifica-se pelo fato de a afetividade ser uma questão de suma relevância no processo de aprendizagem.

Apesar da importância do tema, este é relegado a segundo plano uma vez que os educadores persistem em associar o desempenho escolar à inteligência. A capacidade intelectual da criança passa a ser então a principal referência para justificar este empenho. (informação retirada de sala de aula)

Por esta razão, este trabalho terá como proposta o desenvolvimento deste tema, pois, como já fora dito, o mesmo é de grande importância no processo de aprendizagem. Juntamente à ele será enfatizado também a questão familiar, já que será aí onde a criança estabelecerá o seu primeiro vínculo afetivo.

Tomando como base o pensamento de Silva (1980), a afetividade é a base de todo relacionamento humano e sendo assim, irá influir na vida e na evolução de cada indivíduo.

A carência afetiva pode vir a interferir significativamente no desempenho escolar.

Sharp (1973) diz que:

"A relação entre o desajustamento emocional e o fracasso escolar é circular. O desenvolvimento emocional frequentemente interfere na habilidade que a criança apresenta para concentrar-se e lembrar-se". (p.118)

Sendo assim, esta pesquisa enfocará este tema, sobretudo porque é percebido, no meio educacional, que muitos educadores ainda não dão a ênfase necessária que tal questão merece e lamentavelmente , insistem em responsabilizar o fracasso escolar pela falta de capacidade intelectual de seus alunos, não levando em conta, o essencial, o seu estado emocional.

Esta Monografia tem como objetivos:

a) investigar a influência da família no processo de aprendizagem da criança;

b) examinar a importância da afetividade no processo de aprendizagem escolar e verificar se existe correlação entre o desenvolvimento afetivo, no lar e na escola, e o desempenho escolar da criança.

A metodologia a ser empregada visa encontrar um caminho que possibilite diversos estudos sobre o tema Afetividade, procurando esclarecer as possíveis causas pelo fracasso escolar. Enfatizando sempre a importância do afeto na vida da criança.

No que concerne ao Método Dialético, a monografia buscará explicar as relações entre a afetividade no processo de aprendizagem e o fracasso escolar.

Em relação à técnica de pesquisa a ser aplicada, serão usadas técnicas bibliográficas e documentais.

Utilizar-se-á, portanto, a Técnica De Pesquisa Bibliográfica com consulta à livros e documentos, tais como; apostilas e textos.

Vale ressaltar, que esta pesquisa é de âmbito teórico, pois analisará as reflexões de diversos psicólogos e educadores. O método utilizado será o método descritivo.

Cap. 1 - "O Amor e os Afetos"

"Amor é preocupação ativa pela vida e crescimento daquilo que amamos"

Fromm

Segundo Ferreira (1977, p.26); *" O amor é o sentimento que predispõe alguém a desejar o bem de outrem; é o sentimento de dedicação absoluta de um ser a outro."*

Conforme Bueno (1965, p.288); *"O amor é o sentimento que impele as pessoas para o que se lhes afigura belo, digno ou grandioso."*

O autor diz ainda que o amor é uma afeição profunda; é ao mesmo tempo um objeto dessa afeição; é também benevolência, carinho, simpatia, grande amizade e intensa ligação espiritual.

Na opinião de Fromm (1991);

"O amor é uma força ativa no homem; uma força que irrompe pelas paredes que separam o homem de seus semelhantes; que o une aos outros; o amor leva-o a superar o sentimento de isolamento e de separação, permitindo-lhe, porém, ser ele mesmo, reter sua integridade." (p.32)

Fromm (1991, p.33), baseado na teoria de Spinoza diz que *"O amor é uma atividade e não um afeto passivo."*

Spinoza (Ética, IV), diferencia os afetos como ativos e passivos, "ações e paixões". No exercício de um afeto efetivamente ativo, o homem é livre; é senhor de seu afeto; no exercício de um afeto passivo; o homem é impelido, é o objeto de motivações as quais ele próprio não tem consciência. Ele ressalta que a inveja, o ciúme e a ambição e qualquer espécie de cobiça são paixões; o amor no entanto, é uma ação, é a prática de um poder humano que só pode ser exercido na liberdade e nunca como resultado de uma compulsão.

Fromm (1991), atenta para o fato de que o caráter ativo do amor, pode ser descrito, de modo mais geral, afirmando-se que o amor consiste, antes de qualquer outra coisa, em dar ao invés de receber.

Da Silva (1980, p.15), confirma a teoria de Fromm quando diz que *"Amar não é possuir; amar é dar sem exigir nada em troca."*

Retomando o embasamento teórico de Fromm (1991), além do elemento dar, a atividade do amor caracteriza-se em quatro elementos básicos, comuns a todas as formas de amor, são eles: **Cuidado, responsabilidade, respeito e conhecimento.**

Dr. Fromm lembra que a maior expressão de cuidado na relação afetiva, é aquela referente ao amor da mãe pelo filho.

No que se refere ao amor materno e paterno, por exemplo, a psicanalista (Chodorow, 1978) atenta para o fato de que a qualidade do cuidado, logo nas primeiras fases do desenvolvimento infantil, condiciona o crescimento do eu e a auto imagem emocional básica da criança (senso do bem e do mal, certo e errado). Além disso, ela diz que:

"O desenvolvimento da criança é inteiramente dependente do cuidado paterno e materno, no ajuste entre suas necessidades e desejos e o cuidado que lhe é dado(...). Quando há uma discrepância grande, nas primeiras fases, entre necessidades e cuidado (maternal e psicológico), inclusive atenção e afeto, a pessoa revela uma carência básica, um sentimento dominante, acompanhado de enorme ansiedade, de que alguma coisa não está certa, está faltando nele ou nela. Este sentimento, que pode ser dissimulado por posterior desenvolvimento e defesas, afeta a natureza fundamental da pessoa e pode ser parcialmente irreversível" (p.83, 84)

Fromm (1991) salienta que cuidado e preocupação implicam outro aspecto do amor: o da **responsabilidade**, que é a resposta que damos às necessidades expressas ou não expressas de outro ser humano. Na opinião do mesmo, ser responsável significa estar pronto para "responder". A pessoa que ama sente-se responsável por seus semelhantes, assim como sente-se responsável por si mesma. No que se diz respeito ao relacionamento mãe e filho, a responsabilidade refere-se, sobretudo, ao cuidado das necessidades físicas. No amor entre adultos, refere-se, principalmente, às necessidades psíquicas da pessoa amada.

Todavia, a responsabilidade poderia corromper-se facilmente em dominação e possessividade, não fosse o terceiro elemento do amor, o respeito.

Respeito, para Fromm (1991) não é medo nem temor; é a capacidade de ver uma pessoa tal como ela é, ter conhecimento de sua individualidade singular. Significa a preocupação de que a outra pessoa cresça e se desenvolva tal como ela é.

Dentro dessa perspectiva, os pais devem desejar que seus filhos cresçam e se desenvolvam por si mesmos, por seus próprios modos e não para o fim de servi-los. Respeito e aceitação caminham juntos.

Amar um filho é aceitá-lo do jeito que nasceu, com todas as suas qualidades e defeitos.

Da Silva (1980), afirma que:

"É preciso considerar (...) que toda pessoa herda de seus genitores caracteres de saúde e de temperamento nem pedidos, nem escolhidos. Donde se conclui que o filho tem que ser aceito por seus pais por uma questão de justiça. antes mesmo de tê-lo por amor. Além do mais, filhos não são consultados antes de serem gerados. Quando olhamos para um filho, nossa preocupação deve ser de compreender e ajudar este filho tal qual nasceu, sem comparações com outro ou com aquele que desejávamos ter. Esta aceitação é não só inteligente, mas uma atitude de verdadeiro AMOR." (p.17)

Por outro lado, Fromm (1991) diz que o respeito só é possível se a pessoa que se propõe a amar, alcançou a independência; se for capaz de caminhar com suas próprias pernas, sem ter de dominar e explorar o outro. Porém o autor lembra que respeitar alguém não é possível sem conhecê-la.

Fromm (1991) cita:

"Cuidado e responsabilidade seriam cegos se não fossem guiados pelo conhecimento. O conhecimento seria vazio se não fosse motivado pela preocupação (...), o conhecimento é aquele que não fica na periferia, mas penetra até o âmago. Só é possível quando posso transcender a preocupação por mim mesmo e ver a outra pessoa em seus próprios termos." (p. 41)

O autor diz ainda que: *"O amor é penetração ativa na outra pessoa em que o desejo de conhecer é destilado pela união." (p.43).*

Fromm (1991) esclarece também que para que seja possível conhecer o outro, é preciso que o homem conheça a si próprio. O único meio de conhecimento completo está no ato de amar; ato este que transcende o pensamento e as palavras.

Cuidado, responsabilidade, respeito e conhecimento são interdependentes. Constituem uma síndrome de atitudes que é encontrada na pessoa amadurecida, ou seja, na pessoa que desenvolveu produtivamente seus próprios poderes.

Pais imaturos encontram grandes dificuldades em expressar seu amor e educar a criança em um ambiente de segurança emocional.

As barreiras que os pais encontram nos relacionamentos afetivos devem-se, fundamentalmente, às suas histórias de vida. É provável que estes pais tenham tido relacionamentos conturbados, ao longo de suas formações, que prejudicaram o desenvolvimento de suas capacidades de amar e de mostrar afeição.

Outro aspecto necessário a ressaltar é que, amar alguém é, sobretudo, saber dizer não, dar freios, de modo que não prejudiquem a integridade da pessoa amada; é não permitir que a mesma aja impulsivamente.

O amor não é a permissão constante, é também negação em certos momentos.

Negar, muitas vezes, é sinônimo de bom senso e de verdadeiro amor. Não podemos, por exemplo, deixar que uma criança, "em nome de nosso amor" atravessasse uma rua sozinha, simplesmente porque é de seu desejo atravessa-la.

Amar é acima de tudo, preservar a pessoa amada. Se tememos o desamor dessa criança é sinal de que nunca o tivemos.

Desta maneira, conforme Da Silva (1980, p.13); "*Embora seja a mola mestra da humanidade, embora inato, o amor precisa ser conhecido e estudado, para que se desenvolva a capacidade de amar.*"

Da Silva (1980) diz ainda que sem a habilitação para amar, os pais correm risco de chegar a resultados desagradáveis; contrários daqueles que eram pretendidos. Só quem ama a vida, sente-se amado pela família e pelos amigos e não vive atormentado por conflitos íntimos, conseguirá entender o real significado do amor e se tornará capaz de amar.

Para cultivar na criança a capacidade de amar dentre outras coisas, é essencial a compatibilidade dos pais e a harmonia do lar.

Em contrapartida, de acordo com Fromm (1991, p.76); *"A afirmação da vida própria de alguém, de sua felicidade, crescimento, liberdade, enraiza-se na sua capacidade de amar."*

Fromm acredita também que a capacidade de amar depende, sobretudo, da capacidade do homem de crescer, de desenvolver uma relação produtiva em suas relações para com o mundo e para consigo mesmo.

Para o autor, amar significa entregar-se sem garantia, por inteiro, na esperança de que nosso amor produzirá amor na pessoa amada.

Na concepção de Mouly (1915), todos sentem uma necessidade de afeição, todos desejam viver numa relação de afeição recíproca com uma ou mais pessoas. A criança deve ter ao menos uma segurança mínima contra a frustração dessa necessidade. No amor de seus pais e irmãos. Mais tarde, porém, o amor da família já não é suficiente e quase sempre o indivíduo procura ampliar esse domínio, inserindo em sua vida pessoas novas, a fim de constituir outros laços afetivos. Contudo deve-se compreender que muitas crianças, algumas inclusive que vivem com seus pais, não têm sequer o amor familiar, o que vai refletir e interferir nas suas outras relações, uma vez que sentem-se totalmente rejeitadas.

Cap. 2 “O aparelho psíquico”

*“O ser humano é um todo complexo,
bio-físico-social”*

Hall

Conforme a Psicologia do Desenvolvimento, os níveis e fases de desenvolvimento humano são definidos da seguinte maneira:

Pré-Natal	Fecundação Período Embrionário Período Fetal
Primeira Infância	Nascimento Néo-Natal - fase oral Intermediária - fase anal Posterior - fase fálica
Segunda Infância	Inicial Intermediária Posterior
Adolescência	Puberdade Intermediária Posterior
Vida Adulta	Inicial Intermediária Posterior
Senectude	Idade avançada Morte

(Psicologia do Desenvolvimento, Prof. Wilma, 1993)

Trataremos, mais especificamente, as fases:

- a) Néo-Natal - que consiste na fase oral.
- b) Intermediária - que envolve a fase anal.

c) Posterior - que abrange a fase fálica, etapas da primeira infância, logo a seguir quando será abordada a vida psíquica do ser humano.

Segundo Da Veiga (1992), o aparelho psíquico, que também é denominado "psiquismo" ou "psiquê" - que significa alma em grego, sem conotações religiosas - é uma metáfora concreta a fim de se entender uma coisa abstrata. É como se disséssemos que o ser humano tem um aparelho respiratório, um aparelho circulatório, um aparelho psíquico e assim por diante; e fôssemos estudar a formação, composição, e funcionamento desse "órgão" que, afinal, gerencia nossas vidas e das pessoas que dependem de nós.

Darwin (Da Veiga, 1992) diz em sua teoria da seleção natural que aquilo que somos e temos serve à nossa sobrevivência e à de nossa espécie. O aparelho psíquico serve para negociarmos com o mundo e escaparmos de extinção

2.1. A Vida Psíquica

De acordo com Freud (Chauf, 1994), a vida psíquica é constituída por três instâncias, as quais determinou como:

- a) Id ou Isso - inconsciente
- b) Super-ego ou Super Eu - inconsciente
- c) Ego ou Eu - consciente

2.2. Id

O Id é formado por instintos, impulsos orgânicos e desejos inconscientes, estes são denominados por Freud como pulsões, que por sua vez são regidos pelo princípio do prazer, que exige satisfação imediata. É a energia dos instintos e dos desejos em busca do alcance do prazer. É a libido. Todos esses sentimentos, embora sejam da natureza sexual não se reduzem ao ato sexual genital, mas a todos os desejos que pedem e encontram satisfação na totalidade do corpo humano.

Dentre as fases que Freud definiu, da sexualidade humana, três delas serão expostas. Elas se diferenciam pelos órgãos que sentem prazer e pelos objetos ou seres que

proporcionam o prazer. Tais fases, que estão ligadas ao desenvolvimento do Id, ocorrem entre os primeiros meses de vida até os cinco ou seis anos da criança. São elas:

- 1) Fase Oral - que atinge a faixa etária de 0 a 2 anos.
- 2) Fase Anal - que abrange a faixa etária de 2 a 3 anos.
- 3) Fase Fálica - que circula na faixa etária entre 3 a 7 anos.

A fase oral é muito importante para a evolução humana, no momento em que será nela onde a criança estabelecerá o seu primeiro vínculo afetivo. É nessa fase também que o aparelho psíquico do homem se formará. Essa fase servirá de base para todas as outras. Na fase oral surgirão necessidades emocionais e físicas. O desejo e o prazer localizam-se, essencialmente na boca, na ingestão de alimentos e no seio materno. Os objetos de prazer são: a chupeta, a mamadeira, o chupar dedo, o seio da mãe, etc.

A fase anal é a fase onde o desejo e o prazer localizam-se, primordialmente, nas excreções e nas fezes. Os objetos de prazer são, dentre outras coisas, as massas, os barros e a ingestão de coisas cremosas.

Finalmente a fase fálica caracteriza-se por estarem, o desejo e o prazer, localizados nos órgãos genitais e nas partes do corpo que excitam tais órgãos. Para os meninos, a mãe é o objeto do prazer; para as meninas, o pai.

Conforme Rappaport (1981), o ponto central da organização afetiva o qual irá determinar toda vida psíquica, é o que Freud chamará de **Complexo Nuclear**, ou **Complexo de Édipo**, que acontece durante a fase fálica, que é o desejo incestuoso pelo pai ou mãe. Contudo, é este o desejo fundamental que organiza a totalidade da vida psíquica e determina o sentido de nossas vidas.

2.3. Superego

O superego é definido por Freud como a censura das pulsões que a sociedade e a cultura impõem ao Id, impelindo-o de satisfazer plenamente seus intintos e desejos. É a repressão, particularmente, sexual. É a parte moralista do homem, a qual visa a produção do seu "eu ideal", que consiste na pessoa moralista, boa e virtuosa.

O superego desenvolveu-se num período denominado por Freud como Período de Latência, situado entre os 6 ou 7 anos. É o início da puberdade ou adolescência. Nesse período, forma-se a personalidade moral e social do indivíduo.

2.4 Ego

O ego ou o eu é esclarecido por Freud como sendo a consciência, submetida aos desejos do Id e à repressão do superego. Em função disto, a forma fundamental de sua existência é a angústia.

O ego obedece ao princípio da realidade, ou seja, à necessidade de encontrar objetos que possam satisfazer ao Id e transgredir às exigências do superego.

O ego encontra-se em um terrível dilema pois, se se submete ao Id, é imoral, se se submete ao superego, viverá numa insatisfação insuportável; além disso, se não se submeter à realidade do mundo será destruído por ele.

Na verdade, o homem encontra-se dividido entre o princípio do prazer e da realidade.

A vida consciente normal, na opinião de Freud, é o equilíbrio encontrado pela consciência para realizar a sua dupla função. Seja porque o Id ou o ego são muito fortes ou porque o ego é muito fraco. Contudo, a consciência de forma alguma é considerada pela Psicanálise, a essência da vida psíquica. Ela é apenas uma qualidade desta que pode coexistir com outras.

A Psicanálise descobriu uma grande limitação da consciência para dominar e controlar a realidade e o conhecimento. Descobriu também uma fantástica capacidade da razão e do pensamento para ousar atravessar proibições e repressões e buscar a verdade, mesmo que para isso seja preciso desfazer a bela imagem que os seres humanos têm de si mesmos.

A Psicanálise exige que o pensamento não faça censuras, não se renda aos preconceitos, à moral vigente, mas que os enfrente em nome da própria razão e do pensamento.

De acordo com a teoria freudiana, a vida psíquica dá sentido e coloração afetivo-sexual a todos os objetos e pessoas que convivemos. Por isto inconscientemente amamos certas coisas e pessoas ou não. As coisas ou as pessoas são investidas por nosso inconsciente com cargas afetivas de libido.

A origem das simpatias, amores, medos, prazeres, frustrações, ansiedades e angústias está na mais tenra infância, em geral nos primeiros meses de vida do indivíduo, quando se formam as relações afetivas fundamentais e o Complexo de Édipo.

Cap. 3 - "As Emoções"

"A idéia de que o auto-interesse é o núcleo dinâmico da vida afetiva dá a chave para os métodos e materiais eficientes da educação."

Prescott

Na opinião de Mouly (1984), dentre todos os aspectos do crescimento e desenvolvimento humano, talvez nenhum seja tão difuso quanto o aspecto emocional. Em grande parte, as emoções fornecem o padrão e a tonalidade da vida. Afinal, a vida seria completamente apagada sem os usuais episódios de amor e afeição, medo, cólera e alegria. Já se indicaram as relações do desenvolvimento emocional com o crescimento físico, social e intelectual.

As emoções estão também intimamente relacionadas com o campo da aprendizagem e ajustamento pois, a tensão emocional, resultante da frustração de nossas necessidades, faz com que procuremos novas e melhores maneiras de resolver nossos problemas. Como as emoções constituem parte integrante da personalidade humana, é de vital importância que os professores compreendam o desenvolvimento emocional da criança.

O autor esclarece que as emoções são definidas, de um modo geral, através de um estado de tensão do organismo. As emoções envolvem o organismo que atua como um todo. Frequentemente, os indivíduos estão vivendo alguma forma de emoção, pelo menos leve, apesar de existir grande variação de pessoa para pessoa, quanto às condições que despertam uma emoção, quanto à sua natureza e intensidade, assim como quanto ao comportamento específico resultante.

Conforme Mouly (1984), as emoções são complexas - ocorrem quando o indivíduo enfrenta uma situação para a qual não possui um padrão estabelecido de resposta - e envolvem pelo menos três aspectos interligados:

a) diferentes graus de sentimento como: satisfação-contrariedade e prazer-desprazer;

b) extensas mudanças viscerais, tais como: a aceleração dos batimentos cardíacos e aumento do fluxo sanguíneo;

c) alguns impulsos que abrangem os músculos do esqueleto, entre os quais, o impulso para lutar, no caso da cólera, ou para fugir, no caso do medo.

De um certo modo, o sentimento de uma emoção é o seu principal aspecto, e pode, até ser considerado a emoção.

De qualquer forma, quando alguém responde emocionalmente, responde também intelectual e fisiologicamente. A emoção passa a fazer parte de todo o sistema de resposta da pessoa.

Murray (1971) acredita que as emoções são reações fisiológicas e psicológicas que interferem na percepção, aprendizagem e desempenho do homem. E destaca o que seriam as emoções mais comuns: o medo, a tristeza, a frustração, a ira, a angústia, a ansiedade, o ciúme, a timidez, o pesar e a aversão; que são predominantemente emoções negativas, e o amor, a alegria, a exaltação, o êxtase, o prazer e a felicidade; que são as emoções predominantemente positivas.

As emoções são causadas por estímulos internos e externos; reconhecemos a tônica emocional de um ser humano por seus movimentos e postura.

Na opinião de Mouly (1984), os estímulos que influenciam, particularmente a criança, são os de seu ambiente próximo (escola e família) e os intimamente relacionados com estados internos, tais como: fadiga e fome. Naturalmente, até mesmo nos adultos, o aparecimento de emoções depende destes estímulos, mas estes são geralmente mais distantes no tempo e no espaço do que no caso da criança.

A situação emocional é composta também pela natureza do estímulo, com relação ao indivíduo. Para a determinação da emoção e de sua intensidade, é importante o que a situação significa para ele e não a sua natureza objetiva.

A tensão emocional, se canalizada adequadamente, pode facilitar o ajustamento à situação. Por outro lado, a tensão emocional quando é violenta e contínua, tende a ser prejudicial, tanto para a saúde emocional como para a eficiência em situações que exigem pensamento claro.

O autor ressalta também que pequena tensão emocional, como a que ocorre nos níveis usuais de motivação, é claramente vantajosa para o indivíduo. No entanto, quando

a tensão emocional se torna muito profunda, esta impede a aprendizagem, em vez de facilitá-la, pois, em tais casos, o indivíduo tende a evitar a situação que produz tensão.

Murray (1971) pensa que a emoção pode ter efeitos tanto organizadores quanto desorganizadores no comportamento humano, uma vez que pode perturbar o comportamento corrente e também pode gerar novas formas de comportamento. Os níveis moderados de emoção têm, de um modo geral, propriedades facilitadoras, mas a emoção extrema é mais perturbadora. De qualquer maneira, em todos os efeitos, a emoção é bastante a fim da motivação que também pode organizar ou desorganizar o comportamento. A emoção e a motivação têm muita coisa em comum e ambas tendem a exercer o efeito excitante ou despertador no organismo.

3.1 Motivação e Ajustamento

Telford (1971), diz que as necessidades, anseios, desejos, propósitos, amores, medos, simpatias e antipatias do ser humano são fatores motivacionais. Cada indivíduo precisa desenvolver os meios de lidar eficazmente com os vários estados emocionais.

O comportamento que visa lidar com os motivos da pessoa e com as influências do meio, aptas a favorecer ou estorvar a satisfação, foi denominado **Comportamento de Ajustamento**. A motivação e o ajustamento estão estreitamente relacionados entre si. Os motivos originam-se na aprendizagem sócio-cultural e estão sujeitos à modificação através da experiência. As formas de lidar com os motivos e os meios também são desenvolvidos através da experiência. O desenvolvimento de um comportamento eficaz nesse sentido supõe componentes físicos, emocionais, motivacionais e de aprendizagem e foi denominado o **Ajustamento**. As maneiras de lidar com os estados afetivos são aprendidas e são frequentemente denominadas ajustamentos. O ajustamento está relacionado com as respostas que uma pessoa dá ou com o modo com que esta pessoa aprende a lidar com os seus sentimentos, emoções, motivos e circunstâncias ambientais. Quando os hábitos de responder desta pessoa se tornam bem estabelecidos, denominam-se **Mecanismos de Comportamento**.

3.2 A Segurança Emocional

Segundo Mouly (1984), é mais fácil entender os estímulos emocionais através do conceito de necessidades, isto é, tudo que apresenta uma ameaça à satisfação das necessidades tende a provocar um estado emocional. O medo e a ira ocorrem quando o indivíduo tem algumas dúvidas quanto às exigências da situação; um objeto no escuro manifesta uma ameaça a nossa necessidade de segurança. Por outro lado, quando a situação não põe em risco nossas necessidades, pode ser enfrentada de forma objetiva e não emocional.

As emoções estão diretamente ligadas ao conceito de segurança. A criança insegura de sua posição em um grupo tem tendência a reagir com ciúme diante de qualquer favor feito a outros e a ressentir a crítica, ainda que bem intencionada. Na verdade, a criança insegura tende a reagir emocionalmente a menor ameaça à sua pequena segurança. Isso é mais evidente no caso de emoções negativas, mas também ocorre no caso de emoções positivas. Embora tanto a pessoa segura quanto a insegura precisem de afeto, a segunda é mais exigente e mais ansiosa, e tende a ser mais ciumenta, pois teme ser abandonada a qualquer instante. Talvez, a melhor defesa contra emoções prejudiciais seja a formação da segurança e aceitação.

O conceito do eu também está diretamente vinculado ao conceito de emoções. O sistema de valores do homem torna-se uma parte dele, tanto quanto seu corpo, e qualquer ameaça a seus valores é tão ameaçadora quanto a possibilidade de ataque direto a sua pessoa. As diferenças individuais e também a diversidade de valores explicam porque aquilo que causa emoção em uma pessoa pode deixar uma outra indiferente.

Mouly (1984) acredita ainda que é possível facilitar a maturidade emocional por meio de dois processos: dar segurança e expressões das quais a tensão emocional pode ser canalizada para o comportamento construtivo.

Cap. 4 - "A criança e a família"

"A Família constitui o núcleo imediato da vida e da educação"

Luzuriaga

Tomando como base o esclarecimento de Lucci (1991), a família é o grupo social mais elementar que existe, sendo a base de toda sociedade. Toda formação de uma pessoa, a personalidade, depende em grande parte da educação familiar e do ambiente de carinho em sua casa.

Segundo Silva (1980:41), "Sem a segurança do amor dos pais, ninguém cresce sem conflitos... É através do afeto, que a criança modela os impulsos de amor e de agressividade dentro dela, tornando-se um adulto seguro, afetivamente equilibrado e entusiasta da vida."

Mouly (1984), ressalta que fica cada vez mais claro para os psicólogos, que a segurança emocional proporcionada à criança nos seus primeiros anos de vida, assume importância decisiva na determinação dos ajustamentos que esta realiza em anos posteriores.

De acordo com Mussen (1978), a socialização é muito influenciada por prescrições culturais, prescrições estas que devem ser transmitidas à criança por pessoas de sua família, os representantes da cultura com os quais tem as relações mais íntimas.

A primeira aprendizagem social da criança acontece em casa; suas primeiras experiências com a família - principalmente seu vínculo com a mãe - são geralmente consideradas como antecedentes decisivos de suas relações sociais posteriores.

Geralmente, a mãe supre as necessidades primárias da criança quanto à alimentação, a redução de dor e às vezes até a estimulação tátil, (que pode ser um impulso básico e inato). Desta maneira, a presença da mãe - os estímulos que esta fornece tais como: os visuais, táteis e cinestésicos - fica associada à satisfação de necessidades e começa a representar prazer, alívio de tensão e alegria.

Mussen (1978) esclarece também que os antecedentes mais importantes da ligação são a sensibilidade e as respostas maternas aos sinais e às necessidades do bebê. Os bebês que mostram intensas ligações são aqueles que têm mães que percebem seus sinais e suas necessidades; que interpretam estes sinais e essas necessidades de forma precisa e responde à eles de maneira adequada e imediata. Entretanto as ligações fracas de alguns bebês justifica-se pelo fato destas mães ignorarem seus filhos por longos períodos de tempo ou de interpretarem erroneamente os seus sinais. A estimulação social, constante e diversificada, pela mãe, também predispõe o bebê à formação de ligações intensas.

O psicólogo lembra que, segundo muitos teóricos e clínicos, o desenvolvimento de ligação - a interdependência e o sentimento aí existentes - é a base de um sentimento de confiança nos outros e no mundo. Se a mãe é a fonte de experiências satisfatórias e compensadoras, o bebê confiará nela. Esta confiança se exteriorizará nas relações com os outros, se refletirá em atitudes sociais favoráveis e maneiras amistosas e abertas de aproximação às outras pessoas. Todavia, a mãe que não desperta confiança, que não atende de modo eficaz às necessidades do bebê, não irá despertar nele nenhum tipo de ligação. Ao contrário, sua negligência acabará por provocar um sentimento de desconfiança na criança, o qual também se generalizará para os outros.

Mussen (1978), em referência à psicólogos do desenvolvimento influenciados pelas idéias de Erik Erikson (conhecido psicanalista da Universidade de Harvard) afirma que:

"O desenvolvimento de experiências específicas com relação à mãe é seguido pelo aparecimento de um nível mais elevado de relações, o desenvolvimento de confiança. O bebê mostra sua confiança ao ser capaz de esperar, mesmo que as satisfações previstas não cheguem imediatamente. Tem a expectativa constante de que a mãe responderá a ele de maneira previsível, que irá agradá-lo ou dar os objetos necessários para sua satisfação. Essa confiança está associada à participação afetiva intensa e à interdependência mútua. Em idade posterior, mostra confiança ao deixar a mãe e explorar um ambiente estranho, com a segurança de saber que a mãe lá estará para ajudá-lo. Embora a qualidade de ligação mude com o ciclo de desenvolvimento, a confiança e a participação emocional positiva continuam a ser elementos fundamentais." (p. 87)

Nesta citação, supõe-se, claramente, que as ligações intensas com a mãe durante a infância, têm efeitos positivos e determinantes no desenvolvimento e no ajustamento posterior da criança.

Mouly (1984) destaca que psicólogos acreditam que o tratamento afetuoso de bebês conduza ao desenvolvimento de uma personalidade desembaraçada, generosa e confiante, enquanto as crianças criadas em uma atmosfera de pouco amor e de poucos diálogos são, freqüentemente frias, incapazes de ligações emocionais mais intensas.

Segundo o psicólogo, criar a criança em ambiente de segurança emocional e aceitação, aumenta a sua tolerância à frustração.

Mouly (1984) diz ainda, que a tarefa de desenvolvimento da primeira infância é a criação de segurança emocional. Portanto, caberá à família a realização desta tarefa. A criança precisa ser educada em um ambiente emocionalmente estável e sólido, onde exista aceitação e amor incondicionais. Desta maneira, a mesma será capaz de exprimir seus sentimentos sem medo e sem culpa, de forma que não haja necessidade de fuga, repressão, hostilidade ou ressentimento. Por outro lado, o autor, atenta para o fato de que nem sempre é possível concluir que o lar estável apresente, invariavelmente, uma base de segurança para a criança; em muitas famílias, a necessidade de segurança da criança é frustrada pela rivalidade entre irmãos, por más relações familiares, tais como o autoritarismo, por disciplina excessivamente severa, extremamente livre ou inconsciente, ou ainda por superproteção e outras condições indesejáveis.

4.1 Superproteção

Na opinião de Mussen (1978), os pais superprotetores, que procuram tratar os filhos como bebês, desestimulam a independência - talvez porque a considere como uma ameaça ao seus domínios ou ao controle de suas posses. Muitas crianças superprotegidas tornam-se submissas e obedientes; incapazes de dar respostas espontâneas ou com medo de apresentá-las; inibidas para investigar, explorar e experimentar; tímidas e introspectivas nas situações sociais. Estas crianças não têm persistência, desistem facilmente quando enfrentam tarefas ou problemas difíceis pois provavelmente seus pais tendem a resolver seus problemas por elas. Uma vez que a persistência é muitas vezes necessária para aprender as disciplinas escolares, uma criança superprotegida pode encontrar dificuldades quando for para a escola.

4.2 Autoridade versus Autoritarismo

No que se refere a problemática que envolve autoridade e autoritarismo, Da Veiga (1992) diz que a autoridade é aquela na qual se coloca a justiça ao alcance do indivíduo, em outras palavras, é o poder de mando onde, afirmará todo tempo os direitos do indivíduo submetido a esse mando. A relação de poder é democrática. Dentro desta perspectiva, a autoridade que se faz passa a ser funcional, justa e vital.

Mussen (1978), defende a idéia de que pais que utilizam a autoridade corretamente, são pais rigorosos e não autoritários. Estes pais, ao contrário daqueles que se apoiam no autoritarismo, tentam dirigir o comportamento da criança por meios racionais, estimulando a comunicação verbal e apresentando à criança o raciocínio, a razão das coisas, o porquê de certas atitudes. Tais pais pregam e praticam o comportamento responsável; os mesmos valorizam a auto-expressão, a independência, os interesses individuais e as características singulares da criança. Assim, embora em alguns momentos exerçam um controle firme sob seus filhos, estes não atormentam as crianças com restrições. Consequentemente, pais rigorosos, que fazem bom uso de sua autoridade, têm maiores probabilidades de conseguirem crianças responsáveis, meigas, sociáveis, cooperadoras e orientadas para a realização.

Contudo, Da Veiga (1992) explica que se a autoridade é repressora e injusta, ela deixa de ser autoridade e torna-se autoritarismo.

Relacionamentos autoritários, que se caracterizam pelos interesses dos pais em controlar o comportamento e as atitudes das crianças, por meios punitivos e até violentos, tendem a formar indivíduos inseguros, introspectivos, descontentes, carentes emocionalmente e com grandes dificuldades de relacionamento. Tudo isto devido ao tratamento frio, distante e pouco afetivo de seus pais.

Criar a criança calcada no autoritarismo, onde as virtudes importantes são a obediência incontestada, o respeito e a ordem; é privá-la de conhecer os seus direitos e aprender a lutar por eles, é cerceá-la dos princípios básicos da cidadania, que já deveriam estar sendo trabalhados em seu lar.

Ensinar a criança a partir do que ela pode fazer, ou seja do que é de seu direito fazer, é muito mais eficaz do que ensiná-la a partir do que ela não pode fazer ou do que ela não tem direito de fazer. Se a criança se acostuma a adquirir direitos em casa, fora dela, será uma tranqüila lutadora de seus direitos.

4.3 O Exercício da Cidadania no Lar

Na opinião de Damazio (1994), sob a ótica castradora do autoritarismo, o desenvolvimento do indivíduo-criança dá-se em meio ao desrespeito, à implantação de verdades e valores inquestionáveis, aos absurdos de atitudes agressivas e inexplicáveis, à incoerência de posturas e ordens, à coibição do prazer e da curiosidade e à ausência de estímulos para saber e curtir pessoas e coisas. Ao mesmo tempo em que é imposto certos modelos de comportamento para forjar uma determinada personalidade e é massacrada a espontaneidade deste pequeno cidadão que se forma dentro deste contexto familiar.

A ilusão da superioridade adulta frente a impotência e a imaturidade infantis deve ser questionadas em detrimento de uma compreensão e ação mais significativas do adulto para com a criança. Não somente no nível familiar mas também no nível pedagógico.

Para o psicólogo, compreender a criança, respeitá-la, significa dialogar com ela, reconhecê-la como sujeito: respeitar os seus impasses, a exploração verdadeira do real, o deslumbramento diante dos objetos, da natureza e das palavras, o reconhecimento de seus direitos e a espontaneidade de sentimentos e expressões de seus desejos e necessidades.

No entender da criança, sentir e pensar não se diferenciam, da mesma maneira que ação e pensamento, e razão e emoção.

Damazio (1994) adverte que a criança não existe passivamente diante do mundo adulto que a rodeia. Ao contrário, ela participa dele dentro de seus espaços e possibilidades. Nessa interação com sua família, ela contrasta e conflita situações e valores, adquire hábitos, traduz posturas e idéias a partir de seus fundamentos existenciais, criando sua leitura de mundo e das pessoas.

A partir desta perspectiva e, sendo a família o primeiro vínculo social estabelecido, do indivíduo, as noções de cidadania serão impostas, primeiramente pela instituição familiar (cabendo à escola, ampliar este conceito, ou seja, trabalhar mais profundamente

estas noções já apresentadas pela família). Tais noções serão inseridas pelo convívio diário deste indivíduo com sua família. Referem-se, por exemplo, às próprias leis familiares, as quais farão com que este indivíduo perceba que regras existem e que precisam ser respeitadas, e isso lhe permitirá entender também que regras alcançam uma dimensão maior, que elas transgridem os limites de sua casa.

A família exerce um papel preponderante no que concerne às noções de cidadania, pois será a partir dessas noções (tais como ética, comportamento) que a criança se formará, já que conforme a socióloga Cavalcanti (1989), dentre outras coisas, a Cidadania consiste sobre tudo na sociabilidade do indivíduo. Exercê-la significa vivenciar a liberdade, intervir política e socialmente e estar ciente de seus direitos e deveres.

Retomando o embasamento teórico de Damazio (1994), é preciso, entretanto, que os padrões, comportamentos e idéias que são introduzidas na criança pela família, não se restrinjam aos anseios, expectativas e desejos particulares da família. Uma vez que tanto o indivíduo quanto a família estão imersos no contexto mais amplo que é o histórico-cultural.

De uma maneira geral, a família espelha e retrata esse universo mais amplo, ela é feita e faz-se pelo social. Deste modo, a criança obtém as primeiras pistas, às vezes falsas, do que vem a ser o mundo civilizado e adulto. Contudo, se a criança é entendida apenas por um objeto a ser moldado pela sua família, dissociada deste universo mais amplo, a mesma torna-se o depósito dos conceitos, desejos, neuroses e frustrações de seus pais. As grandes dificuldades pelos pais parecem ser: a compreensão de seus filhos como seres diferenciados, os quais dotam de vontades, opiniões e neuroses próprias e a distinção entre a dependência material e afetiva da criança e a dominação absoluta sobre ela.

4.4 A Estimulação e o Estímulo

No que diz respeito à estimulação e o estímulo, Mussen (1978) diz que o tipo de estimulação que os pais dão às realizações independentes, à exploração e as tentativas de domínio do ambiente pela criança podem influenciar de maneira positiva em seu comportamento futuro.

Segundo o autor, crianças do maternal cujas mães estimulam a realização e a independência precoce, tendem a ser mais interessadas que as outras em domínio do ambiente escolar e realização. De acordo com estudos, constatou-se que estas crianças passam mais tempo em atividades desafiadoras e criativas. Quando alcançam a idade escolar, são, segundo os testes de personalidade, mais motivados para realização e suas notas são superiores às das crianças que não experimentaram a independência. Aparentemente, a motivação intensa para aprender e obter bons resultados na escola, é acentuada pelo estímulo dos pais, à competência e à exploração. Somando-se a isso, a motivação para a realização parece ser um aspecto estável da personalidade. Se é desenvolvida precocemente, esta tende a prolongar-se por muitos anos.

4.5 Identificação

De acordo com Mussen (1978), muitos dos padrões de comportamento - das características e das atitudes - da criança, bem como suas tendências emocionais, são adquiridas em casa, como consequência da aprendizagem social da criança com os membros de sua família.

A Identificação é a assimilação de posturas, gestos e modos de agir, de uma pessoa, feita pela criança. Os moldes mais comuns são os pais, os professores, os avós, os irmãos, a quem a criança dedica um afeto intenso, o que a faz desejar "incorporar" o ser amado ou admirado.

A Identificação pode ser considerada ainda como um impulso ou motivo aprendido para ser como o outro. Quando a criança se identifica com outra pessoa, a mesma pensa, comporta-se e sente como se as características dessa pessoa fossem suas. A criança se identifica com um de seus pais, quando tenta repetir, em sua vida, os ideais, as atitudes e o comportamento desse progenitor. A pessoa ou grupo de grande importância afetiva para o indivíduo em fase de formação são denominados: o modelo ou o identificando.

A Identificação é um mecanismo fundamental para o desenvolvimento da personalidade e da socialização. Ao identificar-se com os pais, a criança adquire muitos de suas maneiras de comportar-se pensar e sentir. Além disso, já que os pais são representantes de sua cultura, a identificação da criança com eles, lhes dá as habilidades, as qualidades

de temperamento, as atitudes, os ideais, os valores, os tabus e a moralidade adequados ao seu grupo cultural.

É através da identificação com os pais que a criança incorpora os padrões morais de sua cultura, os seus valores e julgamentos, os componentes do que Freud chama o superego.

A Identificação visa:

- a) um aumento da auto-estima, através da busca de semelhança com o ser amado (eu sou ele);
- b) um aumento de aceitação geral, pois se passa a agir (ou a ser) com alguém que já conta com essa aceitação;
- c) um fortalecimento do ego;
- d) uma superação ao sentimento de isolamento de solidão.

4.6 O Desenvolvimento da Consciência Moral

Segundo Mussen (1978), como o desenvolvimento da consciência moral ou do superego é um dos principais resultados da identificação, devemos esperar que a moralidade nas crianças esteja ligada à identificação, e, portanto, a relações positivas com os pais.

Estudos realizados a fim de se investigar as reações das crianças às transgressões constataram que mães afetuosas tendiam a ter filhos que confessavam os seus erros indicando culpa e grande desenvolvimento de consciência moral.

Numa relação construtiva entre pais e filhos, percebeu-se que as crianças assumiam uma postura crítica em relação às suas ações.

É possível obter resultados positivos em termos de atitudes e de desenvolvimento da consciência moral da criança, se os pais demonstrarem desgosto em relação a certos comportamentos de seu filhos, sem contudo reprimi-los ou castigá-los.

No momento em que as crianças, cujos pais são afetuosos e compreensivos, perceberem que determinadas atitudes causam insatisfação a eles, as mesmas, com receio de

magoá-los, passarão a não mais adotar tais atitudes a fim de não desapontá-los ou entristecê-los, já que estas crianças e seus pais estabeleceram um vínculo demasiadamente forte de amor, cumplicidade e respeito mútuos.

4.7 A Afeição no Ambiente Familiar

Conforme Mouly (1984):

"A afeição é uma das necessidades psicológicas básicas do indivíduo (...), qualquer que seja a sua origem, sua importância é imensa, sobretudo no início de sua vida (...). A criança depende da afeição de seu pai. O processo é recíproco, pois os pais dependem da afeição de seus filhos. Essa afeição mútua auxilia a satisfação das necessidades de crianças e pais, e apresenta a base para uma vida familiar ajustada e feliz. Muitas vezes os professores se beneficiam com a afeição dos filhos pelos pais, com vantagens para crianças e para o professor." (p.127)

Segundo o Dr. Lee (1972), a inadaptação escolar, as dificuldades de aprendizagem, que ocasionam o baixo rendimento escolar da criança, e o desgosto pela escola são as conseqüências das tensões em sua família, especialmente a discórdia conjugal. Os receios e incertezas tendem a aumentar no colégio, quando ela está afastada de casa. Devido à instabilidade do lar, a criança sente-se insegura e precisa constantemente de atenção. Quando ela parece preocupada e desatenta em seus trabalhos escolares, provavelmente está ruminando sobre a situação em casa. A incerteza sobre o que encontrará quando chegar em casa aumenta a sua angústia.

Estudos feitos por Goldfarb (1943), verificaram que crianças criadas em ambientes hostis, onde são muito restritas as manifestações de afeição, tendem a ter sua intelectualidade prejudicada no que se refere ao tipo de liberdade intelectual que talvez esteja ligada à capacidade criadora e à abstração.

Sharp (1974), adverte que, muito da aprendizagem é estimulada pela vontade de agradar aos seus pais e aos seus professores. Porém se a criança vive dentro de um ambiente familiar insatisfatório ou se a mesma não recebe a devida atenção do professor, então o processo de aprendizagem ficará seriamente abalado, já que, na cabeça da criança, não há porque agradar pessoas que não lhe dão afeto. Pessoas estas que são responsáveis por tamanho sentimento de angústia e insatisfação.

4.8. O Afeto e a Inteligência

Segundo Vaitsmam (1995), todas as crianças podem ser inteligentes e criativas, se estimuladas com afeto desde a primeira infância. Antes mesmo de engatinhar, dizem os cientistas, as experiências sensoriais infantis afetam as células cerebrais, estimulando as conexões que produzem as estruturas responsáveis pela aprendizagem.

O primeiro estímulo à inteligência começa na relação afetiva. O contato com a mãe é a primeira forma de aprendizagem.

É o que define a psicopedagoga Strachmann (Vaitsmam, 1995):

"A construção do eu começa com os toques físicos da mãe. A memória das sensações dá a origem a registros emocionais e cognitivos fundamentais, com a inteligência se potencializando mais quando o lado afetivo está bem resolvido. O bom vínculo encoraja a busca do conhecimento do outro." (O Globo, p. 3)

Vaitsmam (1995), acrescenta ainda que em ambientes pobres de estímulos e afetos, como orfanatos, as crianças podem ter déficits cognitivos irreversíveis.

4.9 A Construção da Aprendizagem começa em Casa

De acordo com Vaitsmam (1995), à medida em que brincam e aprendem, os bebês, primeiro, e as crianças, mais tarde, constroem sua identidade e estruturam sua afetividade. Os pais não devem encarar os filhos como repetidores de tarefas e nem forçá-los a saltar etapas, além disso, é muito mais importante valorizar cada descoberta infantil.

A autora também ressalta que não há uma idade certa para aprender, já que a criança está aprendendo pelo simples fato de estar no mundo.

Quanto mais a criança exercitar a mente, nos cinco primeiros anos de vida, mais poderá adquirir importantes capacidades na vida escolar e até na vida adulta. O exercício da mente começa com o corpo e a participação dos pais é fundamental; o estímulo dos pais faz parte da relação afetiva e deve ser dada a criança a fim de se promover um desenvolvimento infantil satisfatório.

Em contraposição, o tolhimento físico costuma ser acompanhado do emocional. Isto significa que a criança desiste diante das dificuldades, até mesmo das mais simples.

Em função disso, posteriormente, encontrará grandes empecilhos no que se refere à aprendizagem.

Cap. 5 "A Aprendizagem"

"A aprendizagem é um resultado natural da tentativa, feita pelo indivíduo, para satisfazer suas necessidades básicas e para afastar a angústia."

Lindgreen

De acordo com Falcão (1988), a aprendizagem é o tema central da atividade do professor; todo o seu trabalho resume-se nesta questão.

Reserva-se o termo aprendizagem àquelas mudanças provenientes de algum tipo de treinamento.

Será através do treino, da experiência e da observação que a aprendizagem poderá ser entendida como uma modificação duradoura do comportamento, ou seja, se uma pessoa treinou, ou passou por uma experiência especialmente significativa para ela, ou observou alguém na realização de algo e depois disso mostra-se de alguma forma modificada, podendo demonstrar esta modificação desde que se apresentem condições adequadas, e, além disso, mantiver esta mudança por um tempo razoavelmente longo, então podemos dizer que houve aprendizagem.

A aprendizagem é pessoal e gradual. Aprende-se aos poucos, cada um no seu ritmo próprio.

Muitos psicólogos afirmam ser a aprendizagem um processo cumulativo, em que cada nova aquisição se adiciona ao repertório já adquirido. No entanto, o autor adverte que outros estudiosos pensam que cada nova aprendizagem modifica o quadro anterior, faz o indivíduo reestruturar-se, dá-lhe nova perspectiva. Desta maneira, a aprendizagem passa a ser mais integrativa do que propriamente cumulativa.

Mouly (1984, p.216), ao citar Mc. Connel, define a aprendizagem como "(...) *progressiva mudança de comportamento que está ligada, de um lado, a sucessivas apresentações de uma situação e, de outro, a repetidos esforços dos indivíduos para enfrentá-la de maneira eficiente.*"

Dentro desta linha de raciocínio, o autor esclarece que a aprendizagem, refere-se, portanto, às mudanças provenientes da estimulação específica, não considerando as mudanças ligadas à maturação de predisposições e à estrutura herdada, nem se aplicando às mudanças que interferem na eficiência das reações individuais, tais como: a fadiga ou os medicamentos.

A grande maioria dos psicólogos, aceita a opinião de que a aprendizagem decorre como resultado da tentativa feita pelo indivíduo, para satisfazer os números motivos e intenções que o atingem.

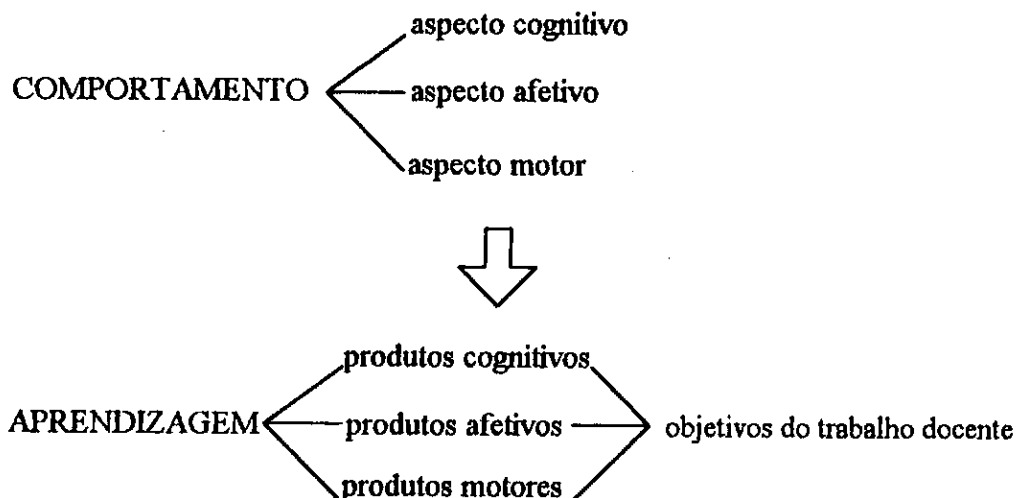
5.1 Produtos da Aprendizagem

Segundo Falcão (1988), a aprendizagem, como mencionado anteriormente, é definida, de uma maneira geral, como uma mudança de comportamento. No entanto, o psicólogo salienta que, nesta definição, o termo comportamento é empregado em seu sentido mais amplo, portanto, compreendendo: pensamentos, sentimentos e ações.

Sendo assim, a modificação do comportamento, que foi denominada aprendizagem, poderá ter três tipos de produtos: novos pensamentos, novos sentimentos e novas ações, que são os produtos de natureza cognitiva, afetiva e motora, respectivamente.

Na realidade, o indivíduo é um todo cognitivo-afetivo-motor, e a modificação em um dos aspectos afeta os demais. Daí dizer-se muitas vezes que a aprendizagem é global, ocorre, porém, que freqüentemente há predominância de um dos aspectos.

O diagrama que segue tem o propósito de propiciar uma ampla visualização do que está sendo exposto e, conseqüentemente, uma melhor compreensão do assunto abordado.



Uma vez que o trabalho em vigor trata da questão da afetividade no processo de aprendizagem da criança, cabe aqui, darmos enfoque aos produtos afetivos.

5.2 Produtos Afetivos

Segundo Falcão (1988):

"Afetividade é a capacidade da pessoa de se deixar afetar pelas situações da vida, perdendo diante delas, em maior ou menor grau, a objetividade. O oposto da afetividade seria a indiferença. Se você não consegue fazer um distanciamento em relação a algo, é porque este algo o afetou, despertou em você algum estado afetivo, que varia entre os pólos de prazer e desprazer". (p.115)

Há pessoas mais marcadas pela afetividade (ou suscetibilidade) que outras; uns são mais emotivos que outros, mas todos apresentam, de alguma forma, sentimentos e emoções em relação aos estímulos ambientais.

Os produtos afetivos ou apreciativos correspondem a preferências, sentimentos, atitudes, valores.

Alguns exemplos de aprendizagens apreciativas são: o gosto pelo estudo, auto-valorização, respeito pelo semelhante, preferência pela democracia, interesse pela vivência comunitária e valorização da cooperação entre as pessoas.

Trata-se de aprendizagens tão ou mais importantes que a aprendizagem de informações e conhecimentos. Tais aprendizagens são denominadas atitudes. Em Psicologia, atitude se define como um conjunto coerente e duradouro de pensamentos, sentimentos e tendências à ação. No entanto, o elemento mais característico da atitude é o emocional. As atitudes são baseadas em sentimentos e valores.

Falcão (1980, p.116) diz que: *"A aprendizagem apreciativa é um processo lento que vai desde a primeira quebra da indiferença, quando a pessoa mal registra o fenômeno até o momento da aceitação; da internalização, em que o fenômeno passa a compor a sua perspectiva de vida."*

Dada a tendência do psiquismo a manter uma coerência interna, vai se definindo, a medida em que se processa o desenvolvimento da pessoa, um corpo coerente de atitudes e valores que a caracterizam. Torna-se então mais fácil formar novas atitudes condizentes com as que já se possui do que conflitantes com as anteriormente formadas. Daí a grande importância de família e escola caminharem juntas e colocarem em comum acordo suas propostas educacionais.

O que ocorre ainda, na opinião de Falcão (1980, p.117), é que: *"O ser humano pensa, sente e age. Pensamentos e sentimentos não são diretamente observáveis por outros seres humanos; ações sim."*

Ao verificar a aprendizagem do aluno, o professor observa o que ele faz: como responde às tarefas dadas, como se comporta no contato com as pessoa, etc...

Sendo feita sempre indiretamente, a avaliação dos produtos cognitivos e afetivos é sujeita a equívocos. Uma criança pode ter obtido baixo resultado em prova de matemática, não por não dominar o assunto, mas por ter um problema de natureza afetiva que a impediu de demonstrar tudo que aprendeu.

Battro (1976), acredita que a dimensão afetiva é essencial ao homem. Ao referir-se à Piaget, cita que o mesmo indicou que os esquemas assimilação de tem duas vertentes: uma intelectual e outra afetiva que são indissociáveis.

Piaget (Battro, 1976) apresenta ainda o desenvolvimento da afetividade em íntima correlação com o da inteligência. Este afirma expressamente que é possível encontrar um isomorfismo entre cada estrutura cognitiva e sua correspondente estrutura afetiva. Em geral, reserva para a afetividade a propriedade de construir a energética da ação, ao passo

que sua estrutura corresponde à inteligência; ambos aspectos são solidários, porém, em nenhum caso a afetividade é causadora de novas estruturas intelectuais. Todavia, Malrieu (1952), contrariando Piaget, insiste em dizer que as aquisições intelectuais estão orientadas pela afetividade.

Por outro lado, Zigler (1970), atenta para a questão da mística ambiental, a qual afirma que a inteligência é essencialmente treinável; um intelecto (coleção de processos cognitivos-memória, formação de conceitos, as estruturas formais da cognição e da inteligência) é fundamentalmente o resultado da influência ambiental, desta maneira, a inteligência nada mais é do que um produto ambiental.

Para os neogesellianos, o desenvolvimento cognitivo é considerado como um processo de desabrochamento, desta forma, se garantimos um ambiente normal à criança, suas habilidades cognitivas se desenvolverão naturalmente. No outro extremo estão os advogados da mística ambiental, que atribuem as diferenças no desenvolvimento cognitivo como resultados de diferenças nas experiências.

Segundo Zigler (1970), não é preciso forçar a criança a aprender. A aprendizagem é uma característica inerente ao ser humano. A questão não é entender por que as crianças aprendem, mas por que algumas crianças não aprendem. Abordado deste modo, o problema deixa de ser o de inculcar inteligência nas crianças que não aprendem e passa a ser referente à determinação das condições e atitudes que interferem no processo natural de aprendizagem.

O autor salienta ainda que é possível receber uma resposta do tipo “não sei” de uma criança que possui um sistema cognitivo formal e vivências, ambos adequados à tarefa em questão. No caso da criança carente emocionalmente e desajustada no seu ambiente educacional, o erro do educadores freqüentemente consiste em encara-la apenas em termos de “entrada e saída” cognitiva, ao invés de abordá-la como uma criança integral; um sistema dinâmico em funcionamento. Assim, ao perguntar a criança : “Qual o seu nome?” e a mesma disser : “Não sei”, tal resposta provavelmente será considerada por sua professora como um reflexo direto da baixa qualidade do sistema cognitivo. Quando na verdade, o problema que esta criança enfrenta neste momento tem muito pouco a ver com o sistema cognitivo formal e muito com as atitudes em relação a estranhos que esta desenvolveu durante um período formativo em sua vida.

Quando a professora pergunta o seu nome, seus pensamentos provavelmente estão voltados para dúvidas como: "Por que ela quer saber?" ou "O que ela quer de mim?". O que a professora consegue da criança é um "Não sei". Desta forma, a professora, cuja orientação é essencialmente cognitiva, conclui que esta criança é tão estúpida que não sabe o seu próprio nome. Porém ela sabe o seu nome provavelmente tão bem quanto sabemos o nosso, o que ocorre com esta criança é que ela encontra-se em uma intensa insegurança emocional que não lhe permite se relacionar plenamente com os outros.

Algo está errado com esta criança, todavia não se trata de um defeito cognitivo. Ela não está bem no sentido de que está interagindo com a professora de um modo auto-anulador. Sua postura psicológica e sua orientação é excessivamente cautelosa, a ponto de afastá-la do espírito de todo um sistema educacional. A professora auxiliará a criança não ensinando cuidadosamente à mesma o seu próprio nome, mas lhe proporcionando experiências que a levarão a interagir confiantemente com um adulto desconhecido, trazendo-a cada vez mais para perto dele e estabelecendo um vínculo afetivo entre os dois.

Segundo Mouly (1984):

"(...) para que o indivíduo seja eficiente em sua aprendizagem, precisa ter motivação adequada, um auto-conceito positivo, e estar relativamente livres de conflitos emocionais perturbadores, assim como de outros obstáculos psicológicos que impedem a aprendizagem." (p.219)

Miller (1941) entendem que para aprender, a pessoa precisa desejar algo, observar algo, fazer algo e obter algo.

Para Mouly (1984), a aprendizagem resulta da resposta a estimulação (motivação). Contudo, se o indivíduo tiver algum impulso insatisfeito ou alguma necessidade que o tornem receptivo à estimulação e façam com que atue a fim de reduzir a tensão associada a essa necessidade insatisfeita, a aprendizagem não ocorrerá.

Na verdade, o indivíduo tem muitas necessidades e intenções e o mesmo poderá ter apenas algumas delas satisfeitas. A direção da aprendizagem dependerá da força relativa dos motivos, considerada a natureza da situação do indivíduo.

Mouly (1984, p.238) diz ainda que: *"A falta de progresso pode ser devida a menor motivação ou a tensão emocional que impede o aprendiz de usar, eficientemente, suas capacidades."*

Na opinião do autor, a eficiência na aprendizagem depende de um grande número de fatores específicos. Um dos aspectos cruciais é a relativa adequação dos métodos de ensino e de aprendizagem, empregadas a fim de se obtê-la. Um outro aspecto decisivo consiste na motivação do aprendiz, além da sua intenção de aprender, sua autoconfiança, sua relativa independência com relação a motivos concorrentes - como no caso da distração e da fadiga - e, principalmente, sua relativa independência com relação a angústia e a bloqueios emocionais.

5.3 Motivação

De acordo com Mouly (1984), o objetivo principal da motivação é dirigir o crescimento de seus alunos, na direção de objetivos valiosos. Envolve uma complexa interação das condições do indivíduo e do ambiente em que se encontra.

Os motivos podem ser entendidos como pré-disposição para certos tipos de comportamento, que o indivíduo desenvolve a partir do relativo êxito de várias tentativas para satisfazer suas necessidades. A aprovação dos colegas, por exemplo torna-se um motivo para a criança, no que se refere às suas necessidades de participação e reconhecimento social.

De uma maneira geral, admite-se que a aprendizagem não pode ocorrer sem motivação, além disso, a eficiência da aprendizagem está em proporção direta com a motivação (moderada) do indivíduo. Sempre que ocorre aprendizagem é preciso que haja alguma motivação, consciente ou inconsciente, pois, sem ela, não haveria obstáculos à satisfação da condição motivadora e, portanto, não haveria aprendizagem no sentido de modificação de comportamento.

O professor, afirma o autor, não precisa preocupar-se em criar motivos no aprendiz. Sua tarefa consiste em valer-se dos muitos motivos, constantemente presentes no alunos, e dirigi-los para a busca de objetivos satisfatórios.

Mouly (1984) salienta ainda que o educador dispõe de muitos incentivos para tentar atingir os motivos existentes na criança. Tais incentivos podem ser compreendidos como recompensa e punição, ou seja, se permitem ou não, ao indivíduo motivado, realizar seus objetivos.

O castigo, talvez o recurso de motivação mais frequentemente empregado por alguns professores, não apenas é essencialmente negativo, como também, muitas vezes piora a situação que pretendia melhorar, prejudicando ainda mais a criança. Contudo, isto não significa que a punição não deve ser usada, e sim que deve ser aplicada cuidadosamente, com pleno reconhecimento de seus perigos e limitações. Já que, quando usada durante um período de tempo muito extenso, acaba causando danos, pois destrói a criança através de perturbação emocional ou desorganização do processo de aprendizagem, ou também por obrigá-la a modificar seu auto-conceito, de modo que não mais se preocupe com sua melhora ou sua piora.

Cap. 6 “A Criança, a Escola, e as Relações Afetivas”

“Todo professor é, necessariamente, um psicólogo em ação, tenha ou não preparo para isso.”

Woodruff

Segundo Damazio (1994), a escola é um referencial muito importante da criança. É na escola que a mesma começa a tomar um contato mais amplo com a coletividade; passa a enriquecer seu repertório de experiências e relacionamentos, assim como passa também, a receber o treinamento para a vida social.

A educação da escola é aquela em que o aprendizado é sistematizado e formalizado; é o espaço onde se busca uma transmissão ordenada e serial de informações e conhecimento e a preparação intelectual e ética do aluno (ou da criança transformada em aluno) para o convívio em grupo.

De acordo com Luckesi (1990) à educação institucionalizada, cabe a transmissão e a assimilação do legado cultural da humanidade.

Para o autor, o conhecimento não é apenas uma forma de se obter e reter informações. É, sobretudo, uma forma de entender a realidade tal como ela é e seu funcionamento a partir dos múltiplos elementos que a explicam. O conhecimento é, portanto, um instrumento de vivência e sobrevivência. A cultura elaborada é um elemento que obriga a uma ruptura com a situação cultural anterior do indivíduo, permitindo-lhe “ser outro”.

A escola, como instância educativa, tem como função a elevação cultural dos seus educandos, além da formação de valores fundamentais ao convívio social; tais como: o conceito de solidariedade e de comprometimento do mesmo para um outro ser humano.

6.1 A Criança em Contato com o Mundo

Conforme Damazio (1994), baseado na teoria psicanalítica, as linhas que norteiam a estrutura psicológica do indivíduo são traçadas nos sete anos iniciais de sua existência. Durante esse período, processa-se o desenvolvimento psicosexual que será exercido na maturidade: como a prática plena da sexualidade e a realização pessoal.

A criança vai elaborando seus códigos de comportamento na medida em que experimenta a satisfação ou não de suas necessidades em contato com o mundo externo e as pessoas. O seio materno, os conflitos com as figuras do pai e da mãe, as necessidades orgânicas, a troca de afetividades, tudo isto irá tecendo a rede de experiências cotidianas e simbólicas que representarão o referencial para a formação de sua personalidade. A criança projeta no mundo e nas pessoas suas sensações, fantasias e desejos; e recebe de fora as pressões e satisfações que serão absorvidas e interpretadas de acordo com seus meios. O comportamento da criança resulta dessa projeção no mundo.

Isto significa que a criança está sentindo a realidade e elaborando a sua sensibilidade ao mesmo tempo.

Mussen (1978); diz que o comportamento das crianças pode ser significativamente influenciado por fatores situacionais, o que vem a provar que os padrões de comportamento de crianças pequenas são flexíveis e modificáveis.

Desta maneira, uma criança acanhada, triste e introspectiva, produto de uma família "dura" e cheia de restrições, pode expandir-se numa escola onde tenha liberdade com professores afetuosos e compreensivos e tornar-se alegre, feliz e criativa.

Em contrapartida, experiências infelizes na escola podem destruir os efeitos benéficos de boas relações com os pais. Por exemplo, se seus pais forem afetuosos, meigos e capazes de dar liberdade, uma criança pode entrar na escola sentindo-se segura e confiante. Entretanto, se a mesma está abaixo da média em inteligência ou se não é motivada a estudar, pode sentir grandes fracassos na escola e, conseqüentemente, tornar-se frustrada e agressiva. Pode deixar de ser uma criança socialmente aberta e agradável, tornando-se uma criança infeliz, introspectiva e socialmente desajustada. Assim constatamos que novas situações, sobretudo relações sociais, podem levar a reajustamentos e a alterações significativas no comportamento e na personalidade da criança.

6.2 Conhecendo a Criança - Interação Professor X Aluno

Damazio (1994) afirma que a criança possui seus processos próprios de articular a afetividade, o físico e a inteligência .

Para Piaget (Damazio, 1994), o desenvolvimento da criança é que propicia seu aprendizado e não o contrário, ou seja, as crianças são diferentes e têm seu jeito particular de crescer como pessoa .

É preciso que o professor esteja ciente dessa individualidade para que ele melhor conheça o seu aluno, entenda suas atitudes e compreenda-o enquanto pessoa .

Na opinião de Mouly (1984), um professor não pode apresentar experiências significativas para uma criança, se este não conhecer suas capacidades, interesses, experiência anterior, valores, objetivos ou intenções .

De um modo geral é fundamental compreender as crianças através de princípios psicológicos que governam seu crescimento e desenvolvimento, das características e dos problemas específicos das crianças, do papel da preparação e maturação das mesmas .

Luckesi (1990) ressalta que um núcleo muito importante de atenção do educador dentro da escola é o mundo afetivo da criança .

"Certamente que a escola não deverá ser uma clínica terapêutica , tendo em vista superar os bloqueios afetivos dos seus educandos . Esse não parece ser o objetivo principal da escola (...), mas ela não poderá descuidar dos aspectos afetivos do educando(...). Não se adquire conhecimento sem que se tenha uma atitude afetiva positiva para com ele . Ninguém se entrega a uma atividade com alegria e prazer sem que tenha um interesse positivo em relação a ela . Então, os educadores, em geral, deverão estar atentos aos aspectos afetivos, na medida em que estes são condições fundamentais para a participação tanto no processo afetivo para a aprendizagem dos conhecimentos, como para a formação do espírito de solidariedade, como para a participação nas mais diversas atividades grupais . Um educando ou qualquer sujeito humano só pode se entregar a uma atividade se estiver positivamente voltado para ela . Então, a aquisição do conhecimento, a participação nas atividades grupais (...) necessitam de um suporte afetivo positivo ." (p.87)

Patto (1981) esclarece que as crianças que não recebem suficiente afeto e atenção dos adultos significativos em suas vidas, sofrem, posteriormente, de uma necessidade atipicamente alta de atenção e afeição. Frente às tarefas cognitivas, tais crianças não demonstram muita motivação para resolver os problemas intelectuais que enfrentam, porém, utilizam suas interações com os adultos para satisfazerem suas carências de afeto e necessidade de amor .

Para Mouly (1984):

" É impossível compreender a criança separada de seu lar . Por isso o professor precisa conhecer a situação geral da família, sobretudo as atitudes que pais e irmãos (...) têm com relação à escola, ao professor e à educação . Precisa conhecer as opiniões dos pais (...) seu sistema de valores, suas expectativas(...) com relação à criança . Sobretudo, precisa conhecer algo a respeito do clima emocional da família, pois, muitas vezes, os problemas da criança na escola estão muito ligados aos seus problemas em casa e, se tem(...) precisa ainda mais de compreensão na escola, para que não se revolte contra todos ." (p.426)

O autor diz ainda que o estímulo às crianças, a fim de usarem suas potencialidades para o máximo de auto-realização, é a tarefa mais importante do professor . Ele tem que ter sensibilidade às necessidades das crianças e imaginação para estimular seus motivos na direção de objetos desejáveis.

O educador precisa dar ao seu aluno apoio moral e sentimentos de segurança e confiança . Deve estar atento àquilo que deve fazer e não no que deve evitar e não deve fazer crítica negativa, principalmente nos estágios iniciais da aprendizagem .

Todavia, o autor lembra que não-se pode esperar que a escola desfaça todo o mal que atinge as crianças e impeça o desajustamento ou a delinqüência . Apesar disso, tem uma responsabilidade definida, ou seja, fazer com que a criança tenha pelo menos um mínimo de satisfação de suas necessidades.

6.3 A Sala de Aula

Segundo Mouly (1984), é essencial que o professor consiga fazer da sua sala de aula um lugar agradável, a fim de permitir o máximo desenvolvimento dos alunos. Contudo, às vezes é necessário criticar, porém é possível criticar sem ferir os sentimentos dos outros. A primeira consideração é que a criança seja capaz de aceitar a crítica; se é inse-

gura, o seu auto-conceito a obrigará a retrair-se e culpar o crítico. Desta forma, o professor nada obteve; ao contrário, este apenas conseguiu um inimigo, ao provar para a criança que foi injusto ao usar sua autoridade para dominá-la. Seria mais aconselhável esperar e elogiá-la pelo bom trabalho, pois precisa desenvolver-se e não ser destruída. Intercalar a crítica entre elogios pode ser benéfico; a criança está predisposta aceitar a crítica construtivamente, se inicialmente seu ego foi elevado e finalmente ouviu uma expressão positiva de confiança em sua capacidade para fazer um bom trabalho. Uma criança deve tornar-se mais capaz de fazer um bom trabalho e ter mais disposição para fazê-lo, depois da crítica; se isso não ocorre, o professor apenas manifestou um sentimento, e talvez a tenha maltratado.

Mesmo que a criança seja razoavelmente segura e tolerante à crítica, esta deve ser construtiva e dirigida ao comportamento insatisfatório, e não à criança, pois não há vantagem em destruir sua segurança. Na medida em que a crítica leve a ver-se como inútil, sem valor, servirá para tornar apenas mais difícil um bom trabalho. A acentuação de deficiências apenas prejudica e faz com que se torne angustiada quanto ao futuro.

6.4 A Influência dos Colegas

Conforme Mussen (1978), as crianças facilmente se identificam com outras crianças e espontaneamente imitam os seus companheiros, tanto o desejável quanto o indesejável. As que inicialmente são delicadas tendem a tornar-se mais "duras" ao notarem que os colegas usam a força e ameaças para conseguirem o que desejam. Uma criança facilmente imitará os padrões agressivos de outras, principalmente se perceberem que são eficientes.

As respostas sociais positivas também podem ser modeladas e imitadas por colegas. Por exemplo, se as crianças do jardim de infância brincam com outras socialmente mais duras, tornam-se mais cooperadoras, participam mais das atividades em grupo.

Os colegas podem ajudá-la a aprender como integrar com grupos maiores e como relacionar-se com líderes, podem dar ainda certa orientação à criança e assistência para conseguir melhor ajustamento pessoal. A partir de seu relacionamento com os colegas, também pode aprender formas novas e eficazes para lidar com sentimentos complexos tais como a hostilidade e a dependência, além disso, a mesma pode sentir-se muito

bem ao descobrir que outras crianças de sua idade também têm os seus problemas e conflitos.

À medida em que a criança cresce e passa mais tempo fora de casa e longe de sua família, seus colegas se tornam ainda mais influentes, assim como seus professores.

6.5 O perfil do professor

Segundo Vasconcelos (1994), o professor para bem exercer suas funções deve ter, acima de tudo, um bom equilíbrio emocional. Tal equilíbrio está diretamente ligada ao nível de maturidade afetivo-emocional, à estrutura de sua personalidade e aos condicionamentos ambientais.

A boa formação profissional, por si só, não garante a eficiência do processo de aprendizagem, já que a qualidade do relacionamento professor-aluno que norteia esse processo, tornando ou não possível a sua realização.

O professor exerce uma influência muito grande em sala de aula, nem tanto pelo conteúdo que o mesmo ministra, mas, sobretudo, pelo que ele representa para seus educandos pelo tipo de relação que é estabelecido.

A maneira como o aluno vê o professor é um entrelaçamento importante entre aprendizagem como salienta a psicóloga Maldonado (1994):

"(...) se gosta dele, se o admira, se o aprecia, sente-se mais motivado a estudar a matéria que ensina; se o acha antipático, ameaçador ou hostil, tende a rejeitar também o que ensina, encontrando dificuldade na aprendizagem." (p. 40)

Não é raro detectarmos uma melhora sensível no rendimento do aluno, quando há uma troca de professor. Daí a importância do relacionamento professor-aluno no processo de aprendizagem. O clima psicológico da sala de aula poderá facilitar ou comprometer todo o processo.

Como o afeto permeia o relacionamento, é imprescindível que os educadores tomem consciência necessária desse afeto, para buscar recursos de melhoria nesse sentido.

A autora salienta ainda que um dos maiores problemas no binômio professor-aluno é a resistência que o professor encontra em assumir sua parcela de culpa.

Se o professor não atingiu uma relativa maturidade emocional, torna-se bastante difícil para ele controlar situações conflitivas de seus alunos.

Uma das funções essenciais do professor é auxiliar e estimular a criança no seu desenvolvimento emocional. Entretanto, ele só estará apto a fazê-lo se tiver condições de promover seu próprio desenvolvimento, conhecendo-se, lutando pela sua realização profissional, procurando contornar ou superar suas limitações pessoais.

Algumas das contribuições do professor para o amadurecimento emocional de seus alunos são:

- a) Manter um relacionamento aberto, cooperativo, amigo, confiante e permeado pelo afeto.
- b) Expressar suas emoções com maturidade.
- c) Saber elogiar, escutar e compreender.
- d) Encorajá-los a aceitar desafios e enfrentar os problemas e dificuldades.
- e) Tratá-los com respeito, consideração e justiça.
- f) Aceitar as suas próprias limitações e a dos seus educandos.

De acordo com Maldonado (1994), a escola é uma fatia do mundo, onde nos é permitido dar pessoas importantes na aprendizagem da democracia, da cidadania e do convívio. Ao tentar construir uma comunidade emocional harmônica, podemos perceber o profundo enlace de aprendizagem e afetividade, no encadeamento dos processos de ensinar-aprender-sentir-criar e descobrir.

6.6 Família e Escola

No ponto de vista de Maldonado (1994), em ambas as fatias do mundo, a cada instante, iremos nos deparar com o entrelaçamento de aprendizagem e afetividade, já que tanto na comunidade familiar e na comunidade escolar, é necessário desenvolver a capa-

cidade de ler nas entrelinhas para que seja possível compreender os outros e agir eficientemente. Para isso é imprescindível sentir amor e respeito por si mesmo e pelos outros.

Desde a mais tenra infância até a velhice, todo ser humano pensa e sente, aprende e ensina, cria e descobre dentro do contexto do relacionamento com os outros.

Os princípios básicos da comunicação que são: a busca, o falar e o ouvir, calcados no amor e no respeito, poderão fazer da família e da escola, locais onde será possível ensinar e aprender os fundamentos do convívio: a coexistência e a integração entre as necessidades individuais e as da coletividade, o valor da cooperação, da solidariedade, da gentileza, da consideração e da responsabilidade.

Cabe aqui especificar melhor os termos usados acima; pois do contrário, uma vez mal interpretados, não serão eficazes:

- **Busca** - é um esforço contínuo para estabelecer "pontes" que ligam as pessoas naquilo que querem comunicar, para evitar mal entendidos e os bloqueios que formam os becos sem saída da comunicação, em que as mesmas frases são repetidas de modo incessante e infrutífero.

- **Falar** - não é simplesmente dizer tudo que vem à mente. É ter cautela na transmissão de nossas mensagens com clareza; pensando, sempre, nas conseqüências do que dizemos, a fim de que nossas palavras tenham força de expressão sem, contudo, transformarem-se em armas que ferem, humilham ou causam danos a auto-estima alheia.

- **Ouvir** - consiste na "escuta sensível", fruto do esforço permanente para entender o ponto de vista dos outros, com o intuito de captar corretamente o conteúdo das mensagens que nos enviam.

É preciso que se tenha capacidade de decodificar a linguagem dos atos, das condutas e dos sintomas, sem entretanto, ignorar o fato de que tais atitudes não são tomadas ao acaso. Estas são, sim, o indicativo de que algo está acontecendo, uma vez que toda e qualquer atitude vem carregada de sentimentos.

A autora diz ainda que muitas vezes, o amor está escondido sob camadas de mágoa, medo, tristeza, ressentimento, decepção, vergonha e raiva. Com o auxílio da escuta sensível, e da ação orientada pela combinação de firmeza e delicadeza, é possível destrin-

char estas camadas na busca do núcleo amoroso onde está o que de melhor existe nas pessoas. Atitudes ríspidas, grosseiras e agressivas expressam, freqüentemente, a necessidade de formar uma carapaça protetora contra o medo de rejeição, contra sentimentos de inadequação e contra a dor do desamor.

O desenvolvimento da capacidade de enxergar o núcleo amoroso através destas camadas de hostilidade, tristeza e mágoa ajuda a ampliar o olhar de apreciação: quando pais e educadores passam a reconhecer a presença de pontos positivos, fazendo elogios, em vez de ficar criticando e depreciando, a criança fica mais estimulada a mostrar sua capacidade e sente-se mais apreciada. Assim, tende a melhorar o desempenho e a mostrar com menos medo o seu núcleo amoroso.

6.7 Divergências entre a Família e a Escola

Maldonado (1994) acredita que a questão da reciprocidade é de suma importância no processo educacional tanto na família quanto na escola.

Os valores passados tanto em uma quanto em outra devem estar em sintonia.

Contudo, infelizmente nem sempre família e escola caminham juntas. Deste modo, ao invés de convergência e integração de esforços, vemos divergência e oposição o que, indubitavelmente, dificulta o processo educacional. É freqüente a escola encontrar grandes dificuldades de trabalhar os princípios básicos de convívio em coletividade e de responsabilidade pela própria aprendizagem, quando a mesma não conta com a cooperação familiar.

As crianças que são educadas em meio ao conflito de ideologias, tem suas visões do mundo deturpadas e prejudicadas. Em outras palavras, se uma criança traz para a escola má conduta, como é o caso da agressividade, aprendida do convívio familiar achará que poderá agir assim na escola (ou nos outros lugares), já que está acostumada a conseguir tudo o que quer no seu lar sendo agressiva.

O choque de valores, acaba por gerar uma grande confusão na cabeça da criança, proporcionando experiências amargas e desprazerosas a ela, além de afastá-la de qualquer possibilidade de sucesso para enfrentar desafios.

Maldonado (1994) diz que:

“O controle de impulsos, a tolerância à frustração, a capacidade de espera, persistência e paciência (...) são os requisitos afetivos básicos para formar a disciplina interior indispensável à aprendizagem. Há que ter muito de tudo isso, para aprender a escrever as primeiras letras a ler as primeiras palavras, a estudar o que não nos entusiasma e o que achamos difícil, a fazer tarefas que desagradam (...)” (p. 41)

6.8 O Abismo do Medo do Fracasso Escolar

Maldonado (1994) afirma que o medo do fracasso escolar pode desestimular progressivamente a persistência de capacidade do aluno (“Não adianta, sou burro mesmo!”) e à baixa auto-estima. Este clima afetivo cria um fundo depressivo em que o desânimo impera e a aprendizagem fica bastante prejudicada.

“É como se houvesse uma nuvem envolta da cabeça, impede a lucidez. Na composição dessa nuvem entram medo, insegurança, baixa auto-estima, falta de motivação (...). Ao encarar o sintoma como linguagem, é preciso tentar decifrar seus significados para encontrar a trilha da superação das dificuldade.” (p. 42)

A psicóloga diz ainda que a busca do estímulo e da recuperação da auto-estima precisa acontecer tanto no âmbito escolar quanto no familiar por meio de conversas compreensivas com a criança, encaminhamentos para auxílio especializado, dentre outras coisas.

Patto (1981) esclarece que uma criança ao invés de realizar uma tarefa pode lamentar-se e pedir para sua professora resolvê-la por ela. A professora, em sintonia apenas aos aspectos cognitivos, conclui que esta criança é pouco inteligente. Em contraposição, a professora que compreende que as experiências de privação repercutem na estrutura emocional da criança, poderá concluir mais corretamente, que o que está interferindo no desempenho da criança é sua necessidade de interação positiva com um adulto.

Se os educadores avaliassem as necessidades emocionais da criança e tentassem satisfazê-las, não se surpreenderiam ao vê-la progredir em seu desempenho escolar.

Cap. 7 - "A Afetividade e o Fracasso Escolar"

"Um professor jamais conseguirá dar orientação adequada a uma criança se não aprender a compreender o mundo psicológico em que ela vive."

Munn

De acordo com Silva (1980):

"O amor é essencial à vida. Se falta na infância, provoca mais tarde no adulto uma insatisfação que o levará à inadaptação, ao fracasso. Conforme seus caracteres hereditários e o meio em que vive, ele se tornará tímido ou covarde, indeciso ou pessimista, toxicômano ou alcólatra, marginal, criminoso ou suicida. Não recebendo o essencial, passa a desenvolver somente caracteres negativos. Do mesmo modo, a criança que se sente bem amada adquire condições de desabrochar totalmente e se realizar na vida." (p.14)

"A teimosia, a rebeldia, o mau aproveitamento escolar, as apatias, e mentiras, são reações cuja causa se deve descobrir, em vez de castigar ou desprezar a criança. A criança que é compreendida, sente a segurança do amor, sabe que seus pais estarão sempre ao seu lado, para consolá-la, perdoá-la, apoiá-la ou encorajá-la a ser melhor" (p.15)

A autora também esclarece que a falta de amor leva a criança à tristeza e ao tédio. Tais sentimentos comprometem não só a saúde mental como também a física. Além disso, o alvo da educação não é a instrução nem o traquejo social, mas, sobretudo, o equilíbrio emocional, a aceitação de si mesmo e o gosto pela vida. Apenas assim, a criança poderá ter um bom desempenho na vida, especialmente na sua vida escolar.

A personalidade do ser humano é resultado de fatores tais como: fisiológicos, sociais, afetivos.

A criança não consegue obter sucesso escolar por diversas razões, entre as quais está a questão da afetividade.

A afetividade envolve uma vasta variedade de emoções extremadas, e por vezes conflitantes, no indivíduo como: medo, a ansiedade, a frustração, a indiferença, o amor e o ódio.

Murray (1971), afirma que as emoções são despertadas por uma grande quantidade de estímulos inatos, de estímulos aprendidos e de situações sociais. Elas são reações fisiológicas e psicológicas que influem na aprendizagem e no desempenho.

A aprendizagem e as emoções estão mais intimamente ligadas em nós do que imaginamos.

Conforme Piaget (1975), a afetividade é o "motor" onde os "mecanismos" são os aspectos cognitivos. Em outras palavras, se a criança passa por sérios problemas afetivos, então o motor está "pifado". O mecanismo - que nada mais é do que a assimilação dos aspectos cognitivos - não acontece. Natural, pois se o motor não funciona, o mecanismo não funcionará também, uma vez que o motor que impulsiona o mecanismo. Desta maneira, estando a criança carente de afeto, aprender torna-se uma tarefa muito difícil.

A afetividade, o apoio e o interesse dos pais são fundamentais para o pleno desenvolvimento escolar da criança

Segundo Sharp (1974), inerente à vontade alheia, os fatores emocionais, influenciam definitivamente no processo de aprendizagem.

Ela esclarece ainda que qualquer coisa que afete a vida emocional da criança, também afeta seu desempenho escolar. Porém a motivação feita pelos pais e mestres poderá ter um efeito muito positivo.

A hereditariedade fornece os fundamentos físicos, os caracteres de saúde e comportamento, mas o ambiente em que o indivíduo se desenvolve vai afetá-lo profundamente.

Embora o ambiente extra-familiar exerça uma forte influência sobre os comportamentos, as atitudes e práticas da família ainda são de maior importância, já que a criança reflete o ambiente familiar do qual ela provém.

Silva (1980), enfatiza que é imprescindível o contato entre pais e mestres. Não só o professor precisa saber como o aluno é em casa, mas também, os pais devem conhecer comportamento de seu filho no colégio. A criança gosta de sentir o interesse de seus pais por seus estudos, o que irá contribuir significativamente para o seu rendimento esco-

lar. O interesse dos pais é o maior estímulo que a criança pode receber. Além disso, família e escola devem caminhar juntos.

O ambiente familiar, como já foi dito, exerce um papel preponderante na vida do ser humano, pois será nele onde o indivíduo se formará e tomará como referência. A recessão do país e discórdia familiar provoca nos lares angústia e sofrimento.

O fato é que, devido à má estruturação da família, a turbulência de sentimentos extremados e a carência de amor sentida pela criança, fará com que ela leve para a escola toda sua frustração gerada no convívio familiar. Assim, a mesma já chega na escola problemática, dificultando com isso o seu pleno desenvolvimento escolar.

De acordo com Sharp (1974), é natural que os professores vejam a aprendizagem em termos intelectuais. Todavia, o desenvolvimento intelectual e emocional ocorrem com o da personalidade.

Ao irem para a escola, as crianças não deixam suas emoções do lado de fora dos portões da escola; elas as trazem consigo.

A autora destaca ainda que a relação entre a vida emocional da criança e a aprendizagem é claramente percebida se considerarmos a questão da ansiedade, especialmente se ela criar uma enorme expectativa em relação à escola, projetando nela todo o seu desejo de que a mesma venha suprir tudo aquilo que não teve em casa.

Por outro lado, se a criança recebe amor e carinho da família, e mesmo assim reage de maneira negativa na escola, é possível que seu professor passe para ela uma imagem apavorante ou indiferente às suas necessidades.

Dr. Salk (1972), aconselha os pais advertendo:

"O mau ajustamento escolar de seu filho pode resultar de alguma coisa errada na escola e não com seu filho (...); já vi muitos casos em que uma escola era incapaz de reconhecer as necessidades da criança. Evidentemente, tem de resultar um mau ajustamento. Assim, uma criança com pouca motivação pode não ser necessariamente burra (...). Sua situação na sala de aula pode inspirar pouca motivação, ou talvez o ambiente de aprendizagem seja assustador e ameaçador porque o professor é severo demais. As vezes uma criança que vai mal pode bem ser uma criança extremamente inteligente (...)" (p.160)

Sharp (1974), diz que quando uma criança tem um relacionamento infeliz com os seus pais ou professor, ela pode rejeitar os valores do adulto, resistir às suas tentativas de ensiná-la. Neste caso, a criança posiciona-se contra o processo de aprendizagem, bloqueando toda e qualquer tentativa de ensino; ela passa não desejar aprender. Nada têm a ver com sua capacidade intelectual.

A autora acredita que qualquer coisa que afete a vida emocional da criança, também afeta sua vida escolar.

Sharp (1974), reforça sua teoria quando diz que:

"A relação entre o desajustamento emocional e o fracasso escolar é circular. O desajustamento emocional, frequentemente interfere na habilidade que a criança apresenta para concentrar-se e lembrar-se. Os trabalhos escolares pobres aumentam ansiedade e depressão escolar da criança e ela torna-se mais perturbada emocionalmente."(p.118)

Dentro desta perspectiva, o desajustamento emocional pode causar o fracasso escolar. Um bom relacionamento entre o professor e o aluno, não somente auxiliará o trabalho escolar, como também aperfeiçoará o seu desajustamento emocional.

A autora adverte que na sala de aula, a atmosfera amigável entre o professor e as crianças é proveitosa para a aprendizagem. Quando há uma dificuldade de relacionamento entre a criança e o professor, as "armas" que este usa para estimular a aprendizagem não surtem muito efeito. Elogios e censuras podem ser indiferentes à estas crianças. O que ocorre na maioria das vezes com elas, é que nunca experimentaram um relacionamento de afeto e de carinho com seus pais. Este é costumeiramente o primeiro relacionamento inspirado pela criança e se falha, ela terá dificuldades, posteriormente, em relacionar-se com outras pessoas, isto inclui seus professores. Sentindo-se insegura e mal amada, poderá recuar-se para dentro de si mesma, não tentando contato com outras pessoas. Esta criança é como um inválido emocional.

Mouly (1984), ressalta que além de sentir que é aceita pelo seu professor, a criança também tem que sentir que é aceita pelos colegas.

Com relação ao professor, mais especificamente, o autor atenta para o fato de que um professor simpático e bem humorado pode ajudar muito a criança a sentir que é

aceita e exprimir suas frustrações sem precisar sentir-se ameaçada por rejeição ou vingança.

Se a criança é retraída ou visivelmente difícil em seu comportamento, o professor precisa estabelecer um relacionamento afetivo com ela, de amizade e de comprometimento (com a sua plena formação), antes que ocorra a aprendizagem. Proporcionando-lhe sentimentos de segurança e confiança para que a criança sintam-se mais motivada e o processo de aprendizagem não fique estagnado.

Por outro lado, Mouly (1984) esclarece que mesmo que a escola aceite, como uma de suas responsabilidades, a orientação do desenvolvimento emocional, não pode ignorar que a influência do lar é mais importante. A criança que em seus primeiros anos de vida tenha experimentado segurança emocional, e cujas necessidades foram satisfeitas no lar, pode enfrentar o mundo e seus problemas com confiança e pode tolerar as prováveis frustrações encontradas (isto não quer dizer que a escola possa descuidar desta criança).

Em contraposição, muitas crianças não têm segurança no lar e dependem da escola, não apenas para a obtenção de um lar, mas também para conseguir expressões construtivas, necessárias para o alívio de tensões acumuladas em outras situações. Porém, em nenhum momento, isto significa que a escola tenha que substituir a família ou que o professor deva assumir o papel dos pais.

A escola não tem como responsabilidade, e muito menos como meta, repor o "lar perdido". Entretanto, cabe à escola dar segurança à criança, especialmente àquelas que necessitam mais, e ajudá-las a encontrar expressões construtivas para a canalização de tensões emocionais.

De acordo com Luckesi (1990), dentro dos seus objetivos e em todas as suas atividades, a escola deve trabalhar em prol do desenvolvimento de uma afetividade sadia em seus alunos. A aprendizagem disciplinada de alguma coisa não tem que ser necessariamente coercitiva, ela pode dar-se pelo prazer e pela alegria que produz. Desta maneira, a escola é um espaço onde aprende-se e vive-se prazerosamente de uma forma disciplinada e trabalhosa.

Contudo, Lyon Jr. (1977), adverte que a aprendizagem só será prazerosa e agradável se for humanizada, ou seja, se houver uma integração da aprendizagem cognitiva com a experiência afetiva. Todavia, a humanização da educação apenas acontecerá se o professor estiver apto a isto. Contudo, se o mesmo for condicionado para evitar sentimentos, naturalmente terá dificuldades em enfrentar e lidar com sentimentos e, conseqüentemente, a educação, longe de se tornar humanista, será desagradável e desprazerosa.

Desta maneira, o educador humanizador é aquele que de modo algum deixa obscurecer o fato de que o educando é um sujeito ativo, e que para que aprenda é essencial que o professor crie oportunidades de aprendizagens ativas, de forma que o educando desenvolva suas capacidades cognitivas, assim como suas convicções afetivas, morais, sociais e políticas; preparando-o efetivamente para a vida.

Diz Lyon (1977) que:

"A principal responsabilidade da escola ou da universidade tem sido a promoção da aprendizagem intelectual. O estímulo do lado afetivo ou emocional do estudante - amor, empatia, percepção e imaginação - ou foi negligenciado ou deixado para o indivíduo, para sua família ou para o acaso. Quase sempre, o acaso prevalece e o resultado vem a ser um homem incompleto (...). O fato é que o intelecto divorciado das emoções é vazio e sem sentido" (p. 45;46)

Em função da supervalorização dos aspectos cognitivos, associando o desempenho do aluno à sua inteligência. Desta maneira, os primeiros, frequentemente, não relevam os fatores psico-afetivos de seus educandos.

Os alunos "fracos", ou seja, que apresentam baixo rendimento são geralmente estigmatizados como "burros". Porém, os educadores parecem não estarem cientes que seus alunos, além de uma vida escolar, possuem uma vida emocional, as quais interagem em um mesmo contexto.

Por tudo isto, como definiu Patto (1981), a meta da educação não deveria ser a "produção de modelos de perfeição intelectual", e sim a produção de indivíduos ajustados e seguros, capazes de conciliar seus intelectos com as suas porções emocionais e afetivas. É de suma importância que o professor compreenda a formação da personalidade da criança, para que ele possa entender melhor as particularidades, isto é, as diferenças individuais de seus alunos, ou seja, o todo que envolve cada um de nós de acordo com a nossa

experiência de vida, nossos desejos, aspirações, frustrações, realizações e traumas. Desta maneira, o professor passa a ser facilitador do processo de aprendizagem da criança. Além disso é fundamental que o professor se coloque na predição de aprender com seus alunos, admitindo a bilateralidade do ensino; desmistificando definitivamente o pensamento radical o qual dita que o professor é um ser superior que ensina a ignorantes, e, por fim, dando um grande passo educacional.

O tema levantado por esta monografia sugere implicações em diferentes setores da vida social:

a) as implicações na área da Pedagogia, consistem na preocupação dos pais e educadores em proporcionar à criança uma relação calcada no amor e na dedicação, a fim de promover o pleno desenvolvimento educacional da criança.

b) na área educacional, referem-se à prioridade para a investigação do verdadeiro problema da criança no seu fracasso escolar, e não julgá-la precipitadamente quanto à sua capacidade.

c) no setor social, as implicações caracterizam-se pela valorização da importância da afetividade no contexto familiar e educacional.

d) no setor cultural, consistiu-se na relevância da questão do afeto e a sua contribuição na formação da criança.

BIBLIOGRAFIA

- **BARROS, Célia Silva Guimarães. Ponto de Psicologia de Desenvolvimento.** São Paulo: Ártica, 1991.
- **BATTRO, Antônio M. O Pensamento de Jean Piaget - Psicologia e Epistemologia.** Riode Janeiro: Forense Universitária Ltda, 1976.
- **BUENO, Francisco Da Silveira e outros. Dicionário Escolar da Língua Portuguesa.** In: Bueno, Francisco da Silveira (org.) Rio de Janeiro: Gomes de Souza, 5a. Ed., 1965.
- **CHAUÍ, Marilena. Convite à Filosofia.** São Paulo: Ártica, 1a. ed., 1994
- **CHODOROW, Nancy. Psicanálise da Maternidade - Uma Crítica a Freud a Partir da Mulher: tradução de Nathanael C. Caixeiro,** Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos Ltda., 1990
- **DAMAZIO, Reynaldo Luiz. O que é a Criança. Coleção Primeiros Passos,** São Paulo: Brasiliense S.A., Vol. 23, 1994
- **DA VEIGA, Francisco Daudt. A Criação Segundo Freud - O que queremos para nossos filhos?.** Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1992.
- **DE VASCONCELOS, Rita Magna de Almeida Reis Lôbo. O Professor E O Jogo Das Emoções.** In: Revista De Educação A.E.C. Do Brasil - Leituras Psicológicas da Construção do Conhecimento, Brasília, ano: 23, n 91, abril / junho, 1994. p.(78 - 83)
- **FALCÃO, Gérson Marinho. Psicologia da aprendizagem.** São Paulo: Ártica, 4a. ed., 1988
- **FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Mini Dicionário da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1a. ed. (12a. impressão), 1977.
- **FILHO, M. B. Lourenço e outros. Novo Dicionário Brasileiro Melhoramentos Ilustrado.** In: Silva, Adalberto Prado E. (org.). São Paulo: Companhia Melhoramentos, Vol. I (A-B), 7a. ed., 1971.
- _____ **Novo Dicionário Brasileiro Melhoramentos Ilustrado.** In: Silva, Adalberto Prado I. (org.). São Paulo: Companhia Melhoramentos, Vol. II (C-E), 7a. ed., 1971
- _____ **Novo Dicionário Brasileiro Melhoramentos Ilustrado.** In: Silva, Adalberto Prado I. (org.). São Paulo: Companhia Melhoramentos, Vol. IV (N-R-), 7a. ed., 1971.

- FROMM, Erick. *A Arte de Amar*: tradução de Milton Amado. Belo Horizonte: Itatiaia Limitada, 1991
- GARRISON, Karl C. *Psicologia Da Criança - Estudo geral e meticoloso do desenvolvimento e da socialização*. Karl C. Garrison, Albert J. Kingston, Harold W. Bernard: tradução de Leonidas Gontijo de Carvalho. São Paulo: Ibrasa, 1971.
- GATES, et al. *Education Psychology*. New York: Macmillan, 1942, 1948.
- GOLDFARB, W. *The effect of early institucional care on adolescent personality*, P. *Exper. Educ.*, 12: 106-129, 1943.
- LINDGREN, Henry C. *Educational Psychology in the classroom*: New York: Wiley, 1956
- LUCCL, Elian Alabi. *Educação Moral e Cívica -Pela Fraternidade e Pela Paz* São Paulo: Saraiva, vol.2, 1991.
- LUCKESI, C. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Cortez, 1990.
- LYON JR, Harold C. *Aprender A Sentir - Sentir Para Aprender - Educação Humanista para o Homen Completo*: tradução de Maria Clotilde Santoro. São Paulo: Martins Fontes, 1a. ed., 1977.
- MALDONADO, Maria Tereza. *Aprendizagem E Afetividade*. In: *Revista De Educação A.E.C. Do Brasil - Leituras Psicológicas da Construção do Conhecimento*, Brasília ano: 23, n 91, abril / junho, 1994 p. (37-44)
- MALRIEU, P. *Les emotions et la personnalité de l'enfant de la naissance à trois ans*. Paris, Vrin, 1952.
- MOULY, George J. *Psicologia Educacional*. São Paulo: Pioneira, 8a ed., 1984.
- MUNN, N. L. *Psychology: The Fundamentals of Human Adjustment*. Boston: Houghton - Mifflin, 1956.
- MURRAY, Edward James. *Motivação E Emoção*: tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 2a. ed., 1971.
- MUSSEN, Paul Henry. *O Desenvolvimento Psicológico da Criança*: tradução de Ana Valente. Rio de Janeiro: Zahar, 8a. ed., 1978.
- ————. *Desenvolvimento e personalidade da criança*. Paul Henry Mussen, John Janeway Conger e Jerome Kagan: tradução de Maria Silva Mourão Neto. São Paulo: Harper & Row do Brasil, 4a. ed. 1977.

- NOVAES, Maria Helena. *Psicologia Escolar*. Petrópolis: Vozes, 1970.
- PATTO, Maria Helena Souza. *Introdução à Psicologia Educacional*. Maria Helena Souza Patto (org.). São Paulo: T.A. Queiroz, Vol. 1, 1971.
- PIAGET, Jean. *L'Equilibration de Structures Cognitives*. PUF, vol. 1, 1975.
- PRESCOTT, D. A. *Emotions and the Education Process*. Washington: A.C.E., 1938.
- RAPPAPORT, Clara Regina. *Psicologia Do Desenvolvimento*. Clara Regina Rappaport, Wagner Rocha Fiori, Cláudia Davis; Coordenadora: Clara Regina Rappaport. São Paulo, EPU, Vol. 4, 1981 - 82.
- ROGERS, Carl. *O Homem e suas idéias*. Carl Rogers, Richard J. Evans: tradução de Manoel Paulo Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 1979.
- SALK, Lee. *O Que Toda Criança Gostaria Que Seus Pais Soubessem - Para Auxiliá-la Nos Problemas Emocionais De Sua Vida Cotidiana*: tradução de Luzia Machado da Costa. Rio de Janeiro: Record, 1972.
- SHARP, Margareth F. *Introdução à Psicologia Educacional*. São Paulo, Cultrix, 1974.
- SILVA, Dirces Bastos P. *País, Amigos ou Censores? - Orientações práticas para uma orientação personalista e libertadora*. São Paulo: Paulinas, 2a. ed., 1980.
- SPOCK, Benjamin. *Meu Filho, Meu Tesouro - Como criar seus filhos com bom senso e carinho*: tradução de Valérie Rumjanek. Rio de Janeiro: Record, Vol. 2, 7a. ed., 1968.
- TELFORD, Charles Witt. *Psicologia: Uma introdução aos princípios fundamentais do comportamento*. Charles W. Telford e Jame M. Sawrey: tradução de Otávio Mendes Carvalho. São Paulo: Cultrix, 1971.
- VAITSMAN, Heliet. *Afeto ajuda a moldar inteligência*. *Jornal da Família, O Globo*, Rio de Janeiro, 8 de outubro, 1995 p. (3)
- WOODRUFF, A. D. *The Psychology of Teaching*. New York: Longmans, Green, 1948.
- ZIGGLER, Edward. "The Enviromental Mystic: Training the Intellect *verses* development of the child", *Childhood Education*: tradução de Maria Regina Cappelto Gomes, maio, 1970.