

**FACULDADE DE MEDICINA DO ABC**  
**CENTRO DE REFERÊNCIA EM DISTÚRBIOS DE APRENDIZAGEM**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DISTÚRBIOS DE APRENDIZAGEM**

**APARECIDA CRISTINA CARDOSO**

**DESENVOLVENDO A APRENDIZAGEM**

**E**

**ENSINANDO ATRAVÉS DO AMOR**

**SÃO PAULO/SP**

**MAIO/2008**

**APARECIDA CRISTINA CARDOSO**

**DESENVOLVENDO A APRENDIZAGEM**

**E**

**ENSINANDO ATRAVÉS DO AMOR**

Monografia apresentada ao Programa de Pós-graduação do Centro de Referência em Distúrbios de Aprendizagem para obtenção do título de especialista em Distúrbios de Aprendizagem.

Orientação do Prof. Ms. Robson Alves dos Santos.

**SÃO PAULO/ SP**

**MAIO/2008**

## DEDICATÓRIA

Ao meu marido e minha filha pelo incentivo e apoio.  
As minhas amigas Fátima e Marisa que com generosidade descobriram e lapidaram meus talentos.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço em especial a Deus;

A minha família;

Aos meus amigos;

Ao meu orientador: Robson Alves dos Santos

E a todos que de alguma forma apoiaram este trabalho.

*Se o passado é a nossa fonte de ensinamentos, o presente é o nosso esforço na busca de outra direção, da construção de um novo caminho, da superação dos problemas, e o futuro é o nosso grande desafio.*

*Todavia, afirma Paulo Freire:*

*“O futuro não é uma coisa escondida na esquina: O futuro a gente constrói no presente”.*

## **RESUMO**

O papel do professor ganha um novo destaque no trato com os educandos na escola que no presente privilegia os resultados imediatos. O professor hoje busca aprofundar sua interação com os alunos na prática social. Assim, o professor procura aliar, no aluno, a progressão em aprendizagem com a satisfação de suas necessidades básicas engajando-os em seu trabalho. Para isso, o profissional deve preparar-se adquirindo os conhecimentos específicos para atuar, pois é ele o elo entre a prática educativa e os desejos da sociedade. O professor, assim, transformará a sala de aula em um ambiente atraente e acolhedor, respeitoso e produtivo, onde o aluno confia na figura do educador e sente que suas competências, ritmo e características pessoais são consideradas e respeitadas. Este trabalho procura, baseado em bibliografia específica, confirmar a importância do amor no desenvolvimento do trabalho do professor e na aprendizagem do aluno.

**Palavra chave:** professor, aluno, amor, aprendizagem

# SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	08
<b>2 FUNDAMENTOS DE APRENDIZAGEM</b>	11
2.1. Conceito de aprendizagem significativa	11
2.2. Qualificando aprendizagem significativa	13
2.3. Conhecendo e classificando a aprendizagem	14
2.3.1. Significativa	14
2.3.2. Mecânica	16
2.3.3. Descoberta e recepção	17
2.4. Mapas conceituais: Aplicação da aprendizagem significativa	18
<b>3 ENSINADO ATRAVÉS DO AMOR</b>	21
3.1. O professor da escola tradicional	21
3.2. O professor da escola nova	22
3.3. Tecnicismo	23
3.4. Crítica-social e conteúdos	24
3.5. O afeto e o conhecimento	25
3.6. O afeto e o rendimento escolar	29
3.7. Interferências sócio-cultural-econômicas	33
<b>4 APRENDENDO ATRAVÉS DO AMOR</b>	39
4.1. O desenvolvimento no ambiente amoroso	39
4.2. O afeto interferindo na aprendizagem	41
4.3. O papel do educador frente ao educando	46
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	54
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	56

## 1 INTRODUÇÃO

Este estudo é uma reflexão sobre o ensino e a motivação que o educando tem no processo de ensino-aprendizagem e a necessidade em pesquisar e desvelar o porquê somos obrigados a aprender e ensinar de maneira tão abstrata e sem vínculo da realidade do nosso aluno.

Minha pesquisa está direcionada a mostrar como os fatores afetivos se apresentam na relação professor-aluno e questiona o que poderia motivar o aluno a iniciar o processo de aprendizagem e nele prosseguir, sabendo-se que a motivação é uma condição interna do indivíduo.

Na realidade, a maioria das escolas continua dominada pôr uma concepção pedagógica tradicional, na qual se ensina uma grande quantidade de informação, geralmente tendo como base o programa do próprio livro didático, pois este não forma proposições significativas para elas; o que impede uma compreensão das frases ou sentenças através de seus processos cognitivos habituais. Por conseqüência, as crianças apresentam muita dificuldade para aprender a ler e calcular, pois parte do material utilizado não lhe é significativo.

Ao tentar preparar materiais de leitura considerados fáceis para o principiante, produzem materiais essencialmente sem sentido que anulam o poder da aprendizagem significativa e da percepção, como um instrumento que desvende o código impresso.

Diante deste contexto, o ato educacional impõe, mais do que nunca, uma atitude intencional daquele que educa.

É necessária uma vontade explícita de intervir no processo de aprendizagem do aluno, que se traduz numa série de decisões de ordem pedagógica, que envolve todo processo educativo desde a elaboração do currículo até as práticas escolares da sala de aula. O que se pode observar é que os currículos escolares devam ser organizados em torno de um conjunto de disciplinas nitidamente diferenciadas, dominados pela ritualização dos procedimentos escolares, algumas vezes já obsoletos, cujos conteúdos se apóiam em uma organização rigidamente estabelecida, desconectada das experiências dos próprios alunos.

A despeito de todo avanço das pesquisas em educação, de ciência e tecnologia, as aulas assemelham-se mais a modelos do início do século, tendo como perspectiva: metodologia dominante, a exposição, a exercitação e a comprovação da aprendizagem por meio de atividades repetitivas, enfatizando mais a memória do que a própria compreensão do aluno.

A escola organizada sob tal enfoque carece de significado para os alunos, pois corremos o risco do abandono, da desmotivação e até mesmo o da rebeldia que entre outras formas se manifesta por meio de atitudes de agressividade e indisciplina.

A resposta que a escola dá a isso, pôr vezes, acentuar procedimentos repressivos, impor recursos disciplinares ou atribuir esses problemas a fatores externos, tais como o desequilíbrio familiar, a imaturidade do aluno ou os incontestáveis problemas de aprendizagem.

Na essência ainda temos uma escola classificatória, que quando não exclui por meio de reprovações, exclui pela não aprendizagem que ocorre.

Não estamos ainda preparados para as diferenças individuais. Falamos das classes heterogêneas, sonhando com a homogeneidade e como conseqüência mais direta, criamos a categoria dos atrasados, dos excluídos, dos imaturos e dos carentes de pré-requisitos para freqüentarem nossas salas de aula.

Tal cenário está longe do discurso sobre formação para a cidadania e mais especificamente passa a largo da aprendizagem significativa.

Aprender deve ser entendido como compreensão de significados relacionados às experiências anteriores e às vivências pessoais dos alunos incentivando maior aprendizagem, desencadeados modificações de comportamento e contribuindo para a utilização do que é aprendido em diferentes situações.

Para que o discurso da aprendizagem significativa passe e para que haja interação entre o processo de ensino e o de aprendizagem, é preciso mais do que novas metodologias, recursos didáticos ou até mesmo do que um aparato tecnológico.

Acredita-se que o professor deva ser um comunicador que desperte o interesse do aluno e considere aos aspectos psicológicos envolvidos no processo de aprendizagem. O educador não deve deter-se apenas em codificar sua mensagem, mas torna-la decodificáveis para o aluno.

Este trabalho divide-se em três partes sendo elas:

A primeira fala dos fundamentos da aprendizagem, o conceito, as qualificações, suas classificações e sua aplicação.

Na segunda parte faz uma explanação da relação professor-aluno, como a relação afetiva se posiciona diante das tendências pedagógicas. Que tipo de relação ocorre entre afetividade e cognição e que tipo de influência afetiva do professor pode ocorrer no rendimento escolar. Que fatores do ocorrem no cotidiano escolar que levam ao fracasso em que sentido a afetividade pode auxiliar este aluno.

Na terceira e última parte refere-se à importância do amor e do carinho na aprendizagem, mostrando assim as características do desenvolvimento afetivo, e as capacidades dos professores e dos alunos no processo ensino aprendizagem.

Essa interação deve ser o ponto chave num processo em que percebemos pessoas distintas, com experiências distintas, sendo aproximadas com o objetivo de troca de conhecimento, em ambientes e momentos específicos. A sala de aula deve ser um lugar de demonstração de emoção, descontração, amor e respeito onde as diferenças individuais devem ser reconhecidas, respeitadas e valorizadas, pois estimulam a construção do conhecimento. Como educadora, sei da capacidade que nós professores temos de encontrar estes caminhos de aprender, ensinar, construir. É só querer...

## 2 FUNDAMENTOS DE APRENDIZAGEM

### 2.1. Conceito de aprendizagem significativa

Para Ausubel (apud MOREIRA, 1982), aprendizagem significativa é um processo pelo qual uma nova informação se relaciona com um aspecto relevante da estrutura de conhecimento do indivíduo. Nesse processo, a nova informação interage com uma estrutura de conhecimento específico, que, Ausubel define como “*conceito subsunçores*” ou simplesmente “*subsunçores*” existentes na estrutura cognitiva do indivíduo.

A aprendizagem significativa ocorre quando uma nova informação ancora-se em conceitos relevantes, preexistentes na estrutura cognitiva de quem aprende. Ausubel vê o armazenamento de informações no cérebro humano como sendo altamente organizado, formando uma hierarquia conceitual na qual elementos mais específicos de conhecimento são ligados e assimilados a conceitos mais gerais, mais inclusivos. Estrutura cognitiva significa, portanto, uma estrutura hierárquica de conceitos que são abstrações da experiência do indivíduo.

Segundo Solé e Coll (1999, p.22-20) o conceito de aprendizagem significativa é central na perspectiva construtivista, a ponto de se afirmar que nesse contexto a palavra “construção” está sendo utilizada no sentido de “atribuir significados pessoais” a um “conhecimento que existe objetivamente”, em particular, aos conteúdos escolares.

Além disso, entende-se, que a aprendizagem é significativa quando os estudantes conseguem “estabelecer relações substantivas e não-arbitrárias entre os conteúdos escolares e os conhecimentos previamente construídos por eles, num processo de articulação de novos significados” (PCN, 1997, p.52).

Isto está de acordo com o que escreve Machado (1995, p.138), ao afirmar que “*compreender é apreender o significado*” e que “*apreender o significado de um objeto ou acontecimento é vê-lo em suas relações com outros objetos ou acontecimentos*”.

Ausubel segundo Moreira (2000, p.4), argumenta que é possível desenvolver uma Teoria da Aprendizagem significativa alicerçada em princípios. Um desses princípios, que ainda hoje continua a ser um farol que ilumina a teoria, é o seguinte:

“O fator mais importante de que depende a aprendizagem de um aluno é aquilo que ele já sabe, ou seja, aquilo que está incorporado na sua estrutura cognitiva. Para Ausubel, a aprendizagem significativa, como incorporação substantiva, não meramente memorística de um novo conhecimento numa estrutura cognitiva prévia, está em oposição à aprendizagem em sala de aula pode localizar-se ao longo de duas dimensões independentes, que são dois contínuos, o contínuo aprendizagem mecânica - aprendizagem significativa e o contínuo aprendizagem por recepção - aprendizagem por descoberta.”

Significa que tanto a aprendizagem por recepção quanto a aprendizagem por descoberta podem ser mecânicas ou significativas. Será ou não significativa a aprendizagem resultante de uma tarefa de um aluno, não importa como ele é confrontado com aquilo que vai aprender (se o que vai aprender lhe é proporcionado numa forma acabada ou numa forma por descobrir mais ou menos autonomamente) consoante se verifiquem ou não as duas condições seguintes: que a tarefa de aprendizagem seja potencialmente significativa; e que ele se empenhe psicologicamente de modo ativo na tarefa de modo a relacionar as novas idéias que já possui na sua estrutura de conhecimento prévia.

Segundo Moreira (2000, p. 5):

“A maioria da aprendizagem significativa ocorre por assimilação de conceitos, isto é, por interação dos novos conceitos com os subsunçores existentes, mas Ausubel também se debruçou sobre a formação dos conceitos, processo pelo qual a criança recém-nascida cria os primeiros subsunçores ao descobrir os atributos resultantes das diversas classes de estímulos que vai tendo.”

Ausubel além de demarcar dos teóricos cognitivistas da chamada pedagogia por descoberta, ao valorizar igualmente a chamada aprendizagem por recepção ativa e significativa, também se demarca dos defensores de certas teorias do processamento da informação, ao afirmar que a aprendizagem é muito mais do que uma simples condução dos estímulos entrados na memória sensorial para a memória a curto prazo e desta para a memória a longo prazo. A informação é processada sob formas conceituais, formando-se primeiro o núcleo representativo do conceito e só depois a sua representação verbal.

Para que a aprendizagem significativa ocorra é preciso entender um processo de modificação do conhecimento, em vez de comportamento em um sentido externo e observável, e reconhecer a importância que os processos mentais têm nesse desenvolvimento.

As idéias de Ausubel também se caracterizam por basearem-se em uma reflexão específica sobre a aprendizagem escolar e o ensino, em vez de tentar somente generalizar e transferir à aprendizagem escolar conceitos ou princípios explicativos extraídos de outras situações ou contextos de aprendizagem. Para haver aprendizagem significativa são necessárias duas condições.

Em primeiro lugar, o aluno precisa ter uma disposição para aprender: se o indivíduo quiser memorizar o conteúdo arbitrária e literalmente, então a aprendizagem será mecânica. Em segundo, o conteúdo escolar a ser aprendido tem que ser potencialmente significativo, ou seja, ele tem que ser lógico e psicologicamente significativo: o significado lógico depende somente da natureza do conteúdo, e o significado psicológico é uma experiência que cada indivíduo tem. Cada aprendiz faz uma filtragem dos conteúdos que têm significado ou não para si próprio.

## **2.2. Qualificando aprendizagem significativa**

Ausubel (1982, p. 32), distingue três tipos de aprendizagem significativa: representacional, de conceitos e proposicional.

A aprendizagem representacional é o tipo mais básico de aprendizagem significativa, do qual os demais dependem. Envolve a atribuição de significados a determinados símbolos, tipicamente às palavras, isto é, a identificação, por significado, de símbolos com seus referentes (objetos, eventos e conceitos) para o indivíduo. Os símbolos passam a significar, aquilo que seus referentes significam.

A aprendizagem de conceitos é de certa forma, uma aprendizagem representacional, pois conceitos também são representados por símbolos particulares. Porém, são genéricos ou categóricos, representam abstrações dos atributos essenciais dos referentes, representam regularidades em eventos ou objetos.

Na aprendizagem proposicional, contrariamente à aprendizagem representacional, a tarefa não é aprender significativamente o que palavras isoladas ou combinadas representam, mas, sim, aprender o significado das idéias, sob forma de proposições.

De um modo geral, as palavras combinadas em uma sentença, de modo que possa constituir uma proposição, representam conceitos. A tarefa, no entanto, também não é aprender o significado dos conceitos, muito embora isso seja um pré-requisito, mas, sim, o significado das idéias verbalmente expressas por meio de conceitos, sob forma de uma proposição, ou seja, a tarefa é aprender o significado que está da soma dos significados das palavras: os conceitos que compõe determinada proposição.

## **2.3. Conhecendo e classificando a aprendizagem**

### **2.3.1. Significativa**

Na fase de alfabetização das séries iniciais do ensino fundamental, se o aluno já tem algum conhecimento sobre o alfabeto, isso pode servir de subsunçor para as novas informações referentes à formação de palavras, de frases e de textos. Uma vez que esses novos conceitos são aprendidos de forma significativa, em associação com os conceitos preexistentes, gerais, sobre as letras que formam o alfabeto, esses se tornarão mais gerais elaborados, e mais subsunçores. Com o conceito que o aluno tem das letras que formam o alfabeto ele concluirá que, com elas, é possível formar palavras, frases e produzir textos.

Entretanto, esse, processo de ancoragem da nova informação resulta em crescimento e modificação do conceito subsunçor. Isso significa que os subsunçores existentes na estrutura cognitiva podem ser abrangentes (bem desenvolvidos) ou limitados (pouco desenvolvidos), dependendo da freqüência com que ocorre a aprendizagem significativa em conjunção com um dado subsunçor.

De acordo com Pelizzari (2001, p.38):

“... a aprendizagem significativa tem vantagens notáveis, tanto do ponto de vista do enriquecimento da estrutura cognitiva do aluno como do ponto de vista da lembrança posterior e da utilização para experimentar novas aprendizagens, fatores que a delimitam como sendo a aprendizagem mais adequada para ser promovida entre os alunos. Além do mais, e de acordo com Ausubel, pode-se conseguir a aprendizagem significativa tanto por meio da descoberta como por meio da repetição, já que essa dimensão não constitui uma distinção tão crucial como dimensão de aprendizagem significativa/aprendizagem repetitiva, do ponto de vista da explicação da aprendizagem escolar e do delineamento do ensino.”

A aprendizagem significativa não se restringe aos métodos de ensino ou a processos de aprendizagem. Na sala de aula, o conhecimento não é simplesmente transmitido pelo professor e aprendido pelos alunos. Ensinar e aprender com significado requer interação, disputa, aceitação, rejeição, caminhos diversos, percepção das diferenças, busca constante de todos os envolvidos na ação de conhecer. A aprendizagem significativa segue um caminho que não é linear, mas uma trama de relações cognitivas e afetivas.

Segundo Moreira (2005, p.5):

“Na aprendizagem significativa há uma interação entre o novo conhecimento e o já existente, na qual ambos se modificam. À medida que o conhecimento prévio serve de base para a atribuição de significados à nova informação, ele também se modifica, os subsunçores vão adquirindo novos significados, se tornando mais diferenciados, mais estáveis. Novos subsunçores vão se formando; subsunçores vão interagindo entre si. A estrutura cognitiva está constantemente se e estruturando durante a aprendizagem significativa. O processo é dinâmico; o conhecimento vai sendo construído.”

O conhecimento é a grande categoria do processo educacional. É uma estratégia fundamental e privilegiada da vida, de uma vida prática que se constrói, histórica e socialmente, no cotidiano, que emoldura e catalisa nossas experiências. O conhecimento é mediação central do processo educativo. E dele se constrói concretamente, supondo evidentemente que haja intencionalmente, planejamento e metodologia.

### 2.3.2. Mecânica

Contrastando com a aprendizagem significativa, Ausubel define aprendizagem mecânica (*rote learning*) como sendo a aprendizagem de novas informações com pouca ou nenhuma associação com conceitos relevantes existentes na estrutura cognitiva. Nesse caso, a nova informação é aquela já armazenada.

O conhecimento assim adquirido fica arbitrariamente distribuído na estrutura cognitiva, sem ligar-se a conceitos subsunçores específicos. A aprendizagem de pares de sílabas sem sentido é um exemplo típico de aprendizagem mecânica, como sendo uma dicotomia. Considere-as um continuum. Uma simples memorização de fórmulas, por exemplo, situar-se em um dos extremos desse continuum - o da aprendizagem mecânica, enquanto a aprendizagem de relações entre conceitos poderia estar no outro extremo, o da aprendizagem significativa.

Conforme Pelizzari (2001, p.37):

“Quanto mais se relaciona o novo conteúdo de maneira substancial e não arbitrária com algum aspecto da estrutura cognitiva prévia que lhe for relevante, mais próximo se está da aprendizagem significativa. Quanto menos se estabelece esse tipo de relação, mais próxima se está da aprendizagem mecânica ou repetitiva.”

A noção de aprendizagem significativa, definida dessa maneira, torna-se nesse momento o eixo central da teoria de Ausubel. Efetivamente, a aprendizagem significativa tem vantagens notáveis, tanto do ponto de vista do enriquecimento da estrutura cognitiva do aluno como do ponto de vista da lembrança posterior e da utilização para experimentar novas aprendizagens, fatores que a delimitam como sendo a aprendizagem mais adequada para ser promovida entre os alunos.

De acordo com Moreira (2005, p.5):

“Na aprendizagem mecânica, o novo conhecimento é armazenado de maneira arbitrária e literal na mente do indivíduo. O que não significa que esse conhecimento é armazenado em um vácuo cognitivo, mas sim que ele não interage significativamente com a estrutura cognitiva preexistente, não adquire significados. Durante certo período de tempo, a pessoa é inclusive capaz de reproduzir o que foi aprendido mecanicamente, mas não significa nada para ela.”

Obviamente, a aprendizagem mecânica não se processa em um "vácuo cognitivo", pois algum tipo de associação pode existir. No entanto, isso não será interação, como ocorre na aprendizagem significativa. Além disso, embora a aprendizagem significativa deva ser preferida à mecânica, por facilitar a aquisição de significados, a retenção e a transferência de aprendizagem, pode ser, em certas situações, a aprendizagem mecânica seja desejável ou necessária, como por exemplo, em uma fase inicial da aquisição de um novo corpo de conhecimento.

### **2.3.3. Descoberta e Recepção**

A distinção anteriormente estabelecida, entre aprendizagem significativa e mecânica não deve ser confundida com a distinção entre aprendizagem por descoberta e por recepção ou receptiva. Segundo Ausubel (*apud MOREIRA, 1982*), na aprendizagem receptiva, o que deve ser aprendido é apresentado ao aprendiz em sua forma final.

Na aprendizagem por descoberta, contudo, o conteúdo principal a ser aprendido deve como o próprio nome indica ser descoberto pelo aprendiz. Entretanto, após a descoberta, a aprendizagem só será significativa se forem estabelecidas ligações entre o conteúdo descoberto e os conceitos subsunçores relevantes já existentes na estrutura cognitiva. Isto é, por recepção ou por descoberta, a aprendizagem só será significativa, segundo a concepção ausubeliana, se o novo conteúdo incorporar-se, de forma não arbitrária e não-literal, à estrutura cognitiva.

Isso significa que a aprendizagem por descoberta não é necessariamente significativa, nem que a aprendizagem por recepção seja obrigatoriamente mecânica. Tanto uma quanto à outra podem ser significativas ou mecânicas, dependendo da maneira como a nova informação é abstraída na estrutura cognitiva. Por exemplo, a solução de quebra-cabeças por ensaio e erro é um tipo de aprendizagem por descoberta, na qual o conteúdo descoberto (a solução) é, geralmente, incorporado, de maneira arbitrária, à estrutura cognitiva e, portanto, aprendido mecanicamente.

## 2.4. Mapas conceituais: Aplicação da aprendizagem Significativa

Os mapas conceituais têm por objetivo representar relações significativas entre conceitos, na forma de proposições. Uma proposição é constituída de dois ou mais termos conceituais unidos por palavras para formar uma unidade semântica. Dirigem a atenção do aluno e do professor para o reduzido número de idéias importantes, nas quais, em qualquer tarefa específica de aprendizagem, devem concentrar-se e proporcionam, à semelhança de um "mapa de estradas", um resumo esquemático e mono-inclusivos na parte inferior.

Devem ser hierárquicos, quer dizer, os conceitos mais gerais devem situar-se na parte superior, e os conceitos mais específicos e mono-inclusivos na parte inferior.

São instrumentos que permitem descobrir as concepções de um conceito, que sejam equivocadas ou interpretações que não sejam aceitas, mas que podem não ser errôneas, quando ilustradas por uma frase que inclui o conceito. Também podem ser considerados instrumentos úteis para negociar significativos, isto é, os alunos sempre trazem alguma coisa deles mesmos para essa negociação; por não serem como uma tábua rasa ou um recipiente vazio que o professor deve preencher.

De acordo com Miguet (1998, p.138):

“A estrutura cognitiva é um sistema de conceitos organizados hierarquicamente que são representações que o indivíduo faz de experiência sensorial. Mediante o processo de assimilação se produz um incremento quantitativo e qualitativo da estrutura cognitiva existente, tanto em nível de conteúdos como em nível de organização, o que faz com que ela seja um dos elementos da aprendizagem significativa. Para que isto seja possível, é necessário que aquela estrutura cognitiva possua uma série de características e ou propriedades sem as quais não é possível a inclusão de conceitos. Estamos nos referindo à clareza - ausência de confusão entre os conceitos - à estabilidade ou permanência dos conceitos na estrutura - ausência de perdas ou esquecimento - e à organização que facilita a generalização, a inclusão, a coesão, e a discriminação, quer dizer, que os conceitos que formam a estrutura cognitiva sejam acessíveis para relacioná-los com as novas aprendizagens.”

De acordo com Moreira (2005, p. 6), mapas conceituais foram desenvolvidos para promover a aprendizagem significativa. A análise do currículo e o ensino sob uma abordagem ausubeliana, em termos de significados, implicam:

- 1) identificar a estrutura de significados aceita no contexto da matéria de ensino;
- 2) identificar os subsunçores (significados) necessários para a aprendizagem significativa da matéria de ensino;
- 3) identificar os significados preexistentes na estrutura cognitiva do aprendiz;
- 4) organizar seqüencialmente o conteúdo e selecionar materiais curriculares, usando as idéias de diferenciação progressiva e reconciliação integrativa como princípios programáticos;
- 5) ensinar usando organizadores prévios, para fazer pontes entre os significados que o aluno já tem e os que ele precisaria ter para aprender significativamente a matéria de ensino, bem como para o estabelecimento de relações explícitas entre o novo conhecimento e aquele já existente e adequada para dar significados aos novos materiais de aprendizagem.

Mapas conceituais podem ser utilizados como recursos em todas essas etapas, assim como na obtenção de evidências de aprendizagem significativa, ou seja, na avaliação da aprendizagem.

Como a aprendizagem significativa implica, necessariamente, atribuição de significados idiossincráticos, mapas conceituais, traçados por professores e alunos refletirão tais significados.

Quer dizer, tanto mapas usados por professores como recurso didático como mapas feitos por alunos em uma avaliação têm componentes idiossincráticos. Isso significa que não existe mapa conceitual “correto”. Um professor nunca deve apresentar aos alunos o mapa conceitual de certo conteúdo e sim um mapa conceitual para esse conteúdo segundo os significados que ele atribui aos conceitos e às relações significativas entre eles.

De maneira análoga, nunca se deve esperar que o aluno apresente na avaliação o mapa conceitual “correto” de certo conteúdo. Isso não existe. O que o aluno apresenta é o seu mapa e o importante não é se esse mapa está certo ou não, mas sim se ele dá evidências de que o aluno está aprendendo significativamente o conteúdo.

Segundo Moreira (2005, p.7):

“Naturalmente, o professor ao ensinar tem a intenção de fazer com que o aluno adquira acertos significados que são aceitos no contexto da matéria de ensino, que são compartilhados por certa comunidade de usuários. O ensino busca fazer com que o aluno venha também a compartilhar tais significados. Mapas de conceitos podem ser valiosos na consecução desse objetivo e podem fornecer informação sobre como está sendo alcançado.”

Todavia, mapas conceituais -- tanto do aluno como do professor -- têm significados pessoais. Basta pedir a dois professores, com igual conhecimento, que tracem um mapa de conceitos para certo conteúdo: seus mapas terão semelhanças e diferenças. Os dois mapas poderão evidenciar bom entendimento da matéria sem que se possa dizer que um é melhor do que outro e muito menos que um é certo e outro errado.

O mesmo é válido em relação a mapas conceituais traçados por dois alunos na avaliação da aprendizagem de um mesmo conteúdo. Contudo, é preciso cuidado para não cair em um relativismo onde “tudo vale”: alguns mapas são definitivamente pobres e sugerem falta de compreensão. No momento em que um professor apresentar para o aluno um mapa conceitual como sendo o mapa correto de certo conteúdo, ou no momento em que ele exigir do aluno um mapa correto, estará promovendo (como muitos outros recursos instrucionais) a aprendizagem mecânica em detrimento da significativa. Mapas conceituais são dinâmicos, estão constantemente mudando no curso da aprendizagem significativa.

Em geral, os fatores de estruturação do texto enfatizados por Ausubel parecem ser importantes, em especial, para assegurar que os estudantes compreendam as idéias principais em uma apresentação e sejam capazes de transferi-las a respeito do ensino de matérias escolares para a compreensão e uso do conhecimento.

### **3 ENSINANDO ATRAVÉS DO AMOR**

#### **3.1. O Professor da escola tradicional**

A Pedagogia tradicional é caracterizada pela concepção de educação em que prevalece a ação de agentes externos na formação do aluno, é como se o conhecimento do aluno não tivesse valor algum para a educação.

Nesta tendência, a relação professor-aluno não ocorre de forma harmoniosa, o professor detém o poder de decisão. O professor escolhe o conteúdo, a metodologia, a forma como o aluno será avaliado, enfim, a educação está centrada no professor. Desta forma não se cria uma sala de aula com clima de amizade, democracia, tão necessária para esclarecer dúvidas, questionar, discutir e até discordar dos conteúdos e da maneira como são encaminhados os estudos dos mesmos.

O aluno fecha-se em si e vai acumulando dúvidas, pois não tem nem mesmo a colaboração dos colegas. Nesta tendência, além do professor não estar aberto ao relacionamento com os alunos, não permite nem mesmo as relações de aluno com aluno.

De acordo com Libâneo, (1993, p.24):

“No relacionamento do professor-aluno predomina autoridade do professor, que exige atitude receptiva dos alunos e impede qualquer comunicação entre eles no decorrer das aulas. O professor transmite o conteúdo na forma de verdade a ser absorvida; em consequência, a disciplina imposta é o meio mais eficaz para assegurar a atenção e o silêncio.”

Neste contexto, o professor julga-se ser mais importante que os alunos, o professor vai depositando conteúdos que, em sua opinião, na opinião da sociedade e da escola, são do interesse do aluno, sem, no entanto, ter a humildade de ouvir o que os alunos pensam a respeito.

Além de repassar conteúdos do seu interesse, costuma confundir autoridade com autoritarismo, acreditando que, para que os conteúdos sejam assimilados, deva existir em sala de aula silêncio total, só o professor tem o direito de falar, o professor monopoliza a aula. Este silêncio é mantido através da disciplina rígida e austera, evitando-se até mesmo o diálogo entre colegas. Desta forma, o aluno vai se distanciando do professor e dos colegas, não expressando-se livremente, não tendo direito à dúvida e esclarecimentos.

### **3.2. O professor da escola nova**

Se na pedagogia tradicional, o professor era o centro das atenções; agora, com a Pedagogia da Escola Nova, as atenções deslocam-se para o aluno.

Nesta tendência, só o aluno poderia ser o autor de sua própria experiência. Essa atitude necessitava de métodos ativos e criativos - também centrados no aluno. Muda muito o papel do professor, que deixa de depositar conhecimentos, exercendo uma educação bancária, e passa a considerar o aluno como sujeito da aprendizagem. O professor deverá colocar o aluno em condições para que, partindo de suas necessidades e estimulando a curiosidade, possa buscar seus próprios conhecimentos.

Conforme Saviani (1991, p.21): *“O professor agiria como um estimulador e orientador da aprendizagem cuja iniciativa principal caberia aos próprios alunos. Tal aprendizagem seria uma decorrência espontânea do ambiente e da relação viva que se estabelece entre os alunos e entre estes com o professor”*.

Assim, segundo Saviani (1991), o professor não exerce mais a sua autoridade para ditar normas que devem ser seguidas pelos alunos; o professor cria um ambiente de diálogo onde o aluno tem o direito de dizer a sua verdade, desenvolvendo-se de maneira espontânea. A sala de aula passa a ser um ambiente agradável, onde todos os envolvidos no processo de ensino têm oportunidades de opinar, criticar, enfim, dar a sua contribuição para o crescimento do grupo.

Estabelece-se entre professor-aluno uma relação de diálogo, amizade e respeito mútuo, que vem favorecer o processo de ensino-aprendizagem.

A disciplina existe para organizar o grupo, não como imposição do professor, segundo Saviani (1991, p.22):

“O ideário escolanovista, tendo sido amplamente difundido, penetrou nas cabeças dos educadores, acabando por gerar conseqüências, também nas amplas redes escolares oficiais organizadas na forma tradicional. Cumpre assinalar que tais conseqüências foram mais negativas que positivas uma vez que, provocando o afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão de conhecimento, acabou por rebaixar o nível do ensino destinado às camadas populares.”

É comum vermos, quando do surgimento de novas teorias educacionais, professores que, sem um conhecimento aprofundado da nova teoria, deixam de lado o trabalho que vinham realizando para seguir a nova tendência sem uma reflexão mais profunda, com um conhecimento apenas superficial dos pressupostos teóricos e filosóficos, o que geralmente gera transtornos.

### **3.3. Tecnicismo**

Nesta tendência, tanto professor quanto aluno são relegados a segundo plano. Sendo que o que exerce papel fundamental na educação, são os procedimentos e técnicas que visam mudar o comportamento.

Para Libâneo (1993, p.30):

“A comunicação professor-aluno tem um sentido exclusivamente técnico, que é o de garantir a eficácia da transmissão do conhecimento. Debates, discussões, questionamentos são desnecessários, assim como pouco importa as relações afetivas e pessoais dos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem.”

Dá-se, portanto, mais importância à transmissão e assimilação do conteúdo do que às relações pessoais, afetivas, alunos e professores. O professor é um administrador e executor do planejamento, o meio de previsão das ações realizadas e dos meios necessários para se atingir os objetivos.

A aprendizagem é uma mudança de comportamento através da prática reforçadora do professor. O que gera muitos transtornos no relacionamento entre professor e aluno é que, para reforçar determinado comportamento ou extingui-lo, o professor usa reforços arbitrários como: nota, elogio, castigo, etc.

A relação afetiva professor-aluno, nesta tendência, se distancia, pois deixa de existir em sala de aula um clima aberto à discussões, sugestões e um envolvimento pessoal entre professor e aluno, tão fundamental para a formação de indivíduos preocupados com a melhoria pessoal e social. Além do fato de que o aluno tem um papel pouco participativo, ele aprende, recebe e fixa as informações que são transmitidas pelo professor.

### **3.4. Crítica-social e conteúdos**

Este movimento pedagógico é interessado na educação popular, na valorização da escola pública com ensino de qualidade voltada para o povo.

A relação afetiva professor-aluno se faz através de diálogo compreensão e, principalmente, através das trocas de experiência, onde um sabe ouvir o que o outro tem a dizer. O professor nesta tendência, procura assegurar a divulgação dos conhecimentos sistematizados a todos, como condição para a participação do povo nas lutas sociais. O professor procura através do diálogo com o aluno, questionar a cultura dominante, valorizando a cultura do aluno, ouvindo atentamente o que o aluno tem a dizer.

De acordo com Gadotti (1993, p.41):

“O aluno, com sua experiência imediata num contexto cultural, participa na busca da verdade, ao confrontá-la com conteúdos e modelos expressos pelo professor. Mas esse esforço do professor em orientar, em abrir perspectivas a partir dos conteúdos, implica em envolvimento com o estilo de vida dos alunos, tendo consciência, inclusive, dos contrastes entre sua própria cultura e a do aluno.”

O professor procura, juntamente com os alunos, criar condições para que os alunos possam atuar criticamente na sociedade, não aceitando imposições sem questioná-las. Alunos e professores discutem os conteúdos, analisam, procuram descobrir o que há nas entrelinhas, lutando por seus direitos, enfim, fazendo parte das lutas sociais.

O professor oferece oportunidade para as reações afetivas do aluno, preparando-as para situações em que um sentimento de agrado se uma à reação desejada na aprendizagem.

Tomando por base as características fundamentais do educador, como ser humano e como sujeito construtor do conhecimento, veremos no estudo seguinte, as relações afetivas que o professor estabelece com seus alunos, levando-os muitas vezes ao fracasso escolar.

### 3.5. O afeto e o conhecimento

A relação entre os termos emoção e afetividade é muitas vezes confundida como se fossem sinônimos.

Segundo Galvão (1995, p.61) "*a afetividade é um conceito mais abrangente no qual se inserem várias manifestações*". As emoções, os sentimentos, e os desejos são manifestações da vida afetiva, sendo que as emoções vêm sempre acompanhadas de alterações orgânicas.

Vasconcellos (1995, p. 44) afirma que "*a expressão dos afetos e o estabelecimento dos vínculos sociais se dá através da emoção*".

Percebendo-se o ser humano na sua totalidade, não se pode separar a afetividade da cognição, ou seja, o sentimento do pensamento.

Conforme Vasconcellos (1995, p.44) "*... a emoção provoca reações recíprocas ou semelhantes nos outros tornando as trocas afetivas direcionadas da cognição*".

As relações afetivas estabelecidas na sala de aula dependem muito das atitudes do professor, se o mesmo se mantiver indiferente ou expressar raiva em relação aos alunos, a tendência é que essas atitudes causem reações recíprocas nos alunos, gerando um ambiente conflituoso que dificultará a aquisição do conhecimento. Entretanto, se o professor agir, de forma que expresse o seu interesse pelo 'crescimento' dos alunos, respeitando seus pontos de vista, criará um ambiente mais agradável e propício para aprendizagem.

Não se pode ignorar a importância das relações afetivas, afinal de contas, elas estão presentes no desenvolvimento, fazem parte do ser humano.

Vygotsky (1993, p. 6), ao se referir à relação entre intelecto e afeto, diz que *"uma das deficiências da psicologia tradicional foi separar esses dois aspectos enquanto objeto de estudo"*. Esta apresenta o processo de pensamento de forma independente, dissociado da plenitude da vida, das necessidades e dos interesses pessoais. Para Vygotsky, a solução desse problema é indicada pela análise em unidades:

Vygotsky (1993, p.7) em suas palavras salienta:

“A análise em unidades indica o caminho para a solução desses problemas de importância vital. Demonstra a existência de um sistema dinâmico de significados em que o afetivo e o intelectual se unem. Mostra que cada idéia contém uma atitude afetiva transmutada com relação ao fragmento de realidade ao qual se refere. Permite-nos ainda seguir a trajetória que vai das necessidades e impulsos de uma pessoa até a direção específica tomada por seus pensamentos, e o caminho inverso, a partir de seus pensamentos, até o comportamento e a sua atividade.”

Percebe-se que esse autor não separa o intelectual do afeto, pois entende o indivíduo na sua totalidade. Apesar de significados diferentes, intelecto e afeto formam uma unidade no processo dinâmico do desenvolvimento.

Dantas, Vasconcellos e Galvão, dentre outros, se dedicaram a estudar a obra de Wallon. Segundo Dantas (1992, p. 85) *"nesta obra a dimensão afetiva ocupa lugar central, tanto na construção do conhecimento quanto na construção da pessoa"*.

São algumas das idéias desses autores citadas, a respeito da efetividade e cognição, que estão baseadas na obra de Wallon, as seguintes:

“Através da emoção a criança adquire seqüências de ações diferenciadas e instrumentos intelectual capaz de ir construindo sua diferenciação e compreensão de si mesma e dos outros sociais, (...) os aspectos afetivos e intelectuais ocorrem de forma integrada e a verdade dessa relação só fica conhecida quando eles são tratados como dois fatores, dialeticamente, determinantes na transição do fisiológico para o psicológico, no desenvolvimento dos seres humanos. (Vasconcellos, 1995, p.41).”

Os aspectos afetivos são a base para a formação do pensamento, da consciência, Faz-se necessário a integração entre os aspectos cognitivos e afetivos no desenvolvimento do ser humano como um todo.

Não se pode dissociar a afetividade da cognição, pois a afetividade está presente na criança desde o nascimento, é o primeiro vínculo que estabelece. Conforme Dantas (1992, p.90), *"da afetividade diferenciou-se, lentamente, a vida racional"*.

Explica Dantas (1992, p.90) *"que a afetividade e a inteligência, no início da vida, estão misturadas, entretanto o predomínio é da afetividade"*.

Todavia, logo se inicia a sua diferenciação - a afetividade reflui para dar espaço à intensa atividade cognitiva - sendo que as aquisições de uma repercutem no desenvolvimento da outra. Assim a história da construção da pessoa será constituída por uma sucessão de momentos, predominantemente afetivos ou cognitivos, mas não de forma paralela, mas sim integrados. Dantas ainda relata que *"isto significa que a afetividade depende, para evoluir, de conquistas realizadas no plano da inteligência, e vice-versa"*.

Galvão (1995, p.66) complementa afirmando que *"a origem da atitude intelectual está na emoção. É através das interações sociais que as emoções propiciam que se dá o acesso ao universo simbólico da cultura"*. Porém, uma vez instaurada, a atividade intelectual manterá uma relação de antagonismo com as emoções.

Este antagonismo pode ser constatado no cotidiano, principalmente escolar, onde *"a elevação da temperatura emocional tende a baixar o desempenho intelectual e impedir a reflexão objetiva"* (IBID., 1995, p. 66).

A elevação da temperatura emocional pode acontecer por raiva, ansiedade, medo, nervosismo, preocupação, susto e por muitos outros fatores presentes na emoção humana.

Sintetizando estas idéias, Dantas (1992, p.86) afirma que *"a razão nasce da emoção e vive da sua morte"*.

Galvão (1995, p.67) sintetiza com o mesmo ponto de vista, afirmando que *"a relação entre emoção e razão é de filiação e, ao mesmo tempo, de oposição"*.

Percebe-se que a afetividade pode interferir de forma negativa ou positiva nos processos cognitivos. Esta questão no ambiente escolar parece ser muitas vezes ignorada, havendo mais preocupações com os conteúdos e técnicas. As escolas dão muita ênfase à disciplina, ao silêncio, impedindo muitas vezes, que as crianças sejam ouvidas e entendidas. Se o aluno não puder expressar o que pensa, o que sente, não poderá ser entendido. Dá-se importância somente à atividade intelectual, como se o aluno fosse um ser fragmentado.

Davis e Oliveira (1994, p 80), por exemplo, salientam que *"o objetivo da escola não é resolver as dificuldades na área afetiva, mas sim propiciar a aquisição e reformulação dos conhecimentos"*.

Mesmo que quisesse, a escola sozinha não teria condições de resolver as dificuldades na área afetiva de todas as crianças, pois a afetividade envolve a família e as relações sociais que a criança estabelece.

A articulação dos aspectos afetivos e intelectuais, individuais e coletivos no processo de aprendizagem carece de novas matrizes, novas formas de dinâmicas que permitam esta integração.

Não diminuindo a importância desta integração, ressalta-se que o que se propõe a ser estudado aqui é a dimensão afetiva no relacionamento professor-aluno que interferem no processo cognitivo.

Davis e Oliveira (1994, p.81) não negam a importância do desenvolvimento afetivo, pois afirmam que *"cabe à escola esforçar-se por propiciar, um ambiente estável e seguro, onde as crianças se sintam bem, porque nestas condições a atividade intelectual fica facilitada". Colocam, entretanto a atividade intelectual em primeiro lugar. "A interpretação que o professor faz do comportamento dos alunos é fundamental para que a interação professor-aluno propicie a construção do conhecimento" (Ibid., 1994, p. 84).*

Acrescentam-se as idéias de Saltini (1997, p. 15), o qual salienta que *"as escolas deveriam entender mais de seres humanos e de amor do que de conteúdos e técnicas educativas"*.

Não significa que Saltini considere a aquisição do conhecimento menos importante, ao contrário, acredita que *"a escola deve trabalhar no sentido de organização dos sistemas afetivos e cognitivos" (IBID., 1997, p.19).*

Entretanto, salienta os aspectos afetivos, pois estes, na prática escolar, frequentemente, são desconsiderados.

Segundo Saltini (1997, p.15): *"Acredito que de um encontro de amor, seja ele com o objeto ou mesmo com o outro, nasce e transforma-se; a vida; mudam-se os destinos, tiram-se do nada todo um mundo de projetos e idéias que antes não existiam"*.

Enfim, pode-se afirmar que os aspectos afetivos e cognitivos estão integrados no desenvolvimento do ser humano. Este desenvolvimento dependerá das relações sociais que a criança estabelecer no seu cotidiano, principalmente o escolar.

### 3.6. O afeto e o rendimento escolar

Os professores se tomam significativos na vida de seus alunos, pois têm uma forte convivência, passam com ele no mínimo quatro horas diárias. Às vezes nem os pais têm tanto tempo para darem atenção aos filhos, seja porque trabalham fora, ou por outros fatores.

Assim, o professor passa a ser uma das poucas pessoas que pode acreditar mais no valor e na capacidade de seus alunos.

Entretanto, pode acontecer o contrário, a criança ter um lar harmonioso e o professor ser indiferente e rejeitador. O que pode interferir negativamente no desenvolvimento do aluno.

Segundo Almeida (1997, p.14) *"a relação professor-aluno em sala de aula tem se mostrado antagônica e conflituosa"*.

Ambos têm interesses, objetivos e valores divergentes, e, ao invés de buscarem um equilíbrio para poderem progredir, estabelecem relações de conflitos, onde um quer impor suas idéias ao outro, não respeitando os diferentes pontos de vista e gerando desentendimentos.

Conflitos, angústias, medo e ansiedade são apontados como fatores emocionais causadores da queda no rendimento escolar da criança.

Para Goleman (1995, p.92):

“A forma como as perturbações emocionais podem interferir na vida mental não é novidade para os professores. Alunos ansiosos, mal-humorados ou deprimidos não aprendem; pessoas colhidas nesses estados não absorvem eficientemente a informação e nem a elaboram devidamente.”

As turbulências na sala de aula deixam a todos desamparados, sem saber o que fazer, elevam a temperatura emocional de todos e fazem com que o professor perca o controle da situação.

Expressando o pensamento teórico de Wallon, Galvão (1995, p.104) diz que *"irritação, raiva, desespero e medo são manifestações que costumam acompanhar as crises, funcionando como 'termômetro' do conflito"*.

Essas manifestações geradas pelas situações conflitivas elevam a temperatura emocional prejudicando o desenvolvimento do aluno e o trabalho docente.

Dorneles (1987, p.268) a partir de suas pesquisas, resume num só adjetivo a forma de relação entre professor-aluno: "autoritária". O professor manda e os alunos executam o que lhes é imposto. Não há espaço para o diálogo, para as discussões, nem mesmo sobre assuntos de aula.

O professor deve ter clareza de quais são os motivos, quais são os fatores que provocam os conflitos, assim aumentará a possibilidade de controlar as reações emocionais dos alunos e de encontrar os meios para solucioná-los.

Através da reflexão, o docente buscará compreender o motivo das reações dos estudantes e das suas próprias reações, pois tem mais condições de perceber o que está acontecendo para agir de forma mais adequada. Cabe ao docente encontrar os meios para reduzir a "temperatura emocional". Em vez de se deixar contagiar pelo descontrole dos alunos, deve contagiar a todos com a sua racionalidade e bom senso.

Galvão (1995, p.106), dá destaque a dois tipos de situação conflituosa, muito comuns na prática pedagógica. São as "crises de oposição e as dinâmicas turbulentas".

As crises de oposição acontecem quando os alunos se recusam a realizar uma determinada proposta pelo simples gosto de fazer oposição.

Essas atitudes são comuns na sala de aula, cabe ao professor detectar qual a razão da oposição. Às vezes pode ser uma necessidade de autonomia que o estudante busca. O professor deve perceber o papel positivo destas condutas, sem torná-las como uma afronta pessoal, pois dificultaria ainda mais a interação.

Galvão (1995, p.107) esclarece que reconhecer o papel positivo desta situação ajuda, mas não resolve o problema. É preciso que se encontre meios práticos para lidar com a situação. Cada um em seu contexto específico deve encontrar os meios, os procedimentos mais adequados. *"A introdução de medidas concretas que vise possibilitar mais autonomia e responsabilidade às crianças pode diluir a oposição e facilitar a convivência nos momentos críticos"*.

As dinâmicas turbulentas são um outro tipo de interação conflitual que se caracterizam pelas condutas de dispersão, agitação e impulsividade motora.

Nessas interações o professor visa conter os alunos, e os mesmos visam escapar do controle. É comum nesta situação o uso das expressões: "fica quieto e senta", "prestem atenção", "parem com esta correria", "calem a boca", "não faça isso". Estas, entretanto, só desgastam o professor e os alunos, e raramente surtem resultado positivo.

Para Galvão (1995, p.111):

“(...) é preciso romper com a visão tradicional de disciplina, que tem por expectativa numa classe com alunos permanentemente sentados e atentos à atividade proposta pelo professor. É preciso deixar de olhar o movimento somente como transgressão e fonte de transtornos, buscando enxergar nele sua multiplicidade de dimensões e significados. É preciso, enfim, olhar a criança como ser concreto e corpóreo, uma pessoa completa.”

As relações conflituosas, enfrentadas no dia-a-dia do processo educacional, acabam interferindo na atividade intelectual, podendo ocasionar o baixo rendimento escolar.

Saltini (1997, p.20) salienta que *"a relação que o aluno estabelece com o professor é fundamental enquanto elemento energizante do conhecimento"*.

As atitudes, as palavras, a forma de se relacionar dos professores afastam ou atraem, conquistam os alunos.

A relação professor-aluno deve ir além da mera transmissão do conteúdo e da aplicação de técnicas, pois o aluno deve ser capaz de construir, reconstruir, elaborar e reelaborar os conhecimentos, no sentido de que os mesmos passem a ter significado em suas vivências. Para que isso ocorra é necessário que o relacionamento afetivo entre professor-aluno propicie as condições necessárias.

Por relacionamento afetivo não se entende, por exemplo, o ato de passar a mão na cabeça do aluno que não consegue aprender.

Almeida (1997, p.14), ressalta que *"muitos professores encaram a afetividade como a arte de dar beijinho, catar piolhos e passar a mão sobre a cabeça dos alunos. Esta é uma conceituação equivocada, pois, a afetividade é um sentimento que pressupõe interação"*.

O relacionamento afetivo pressupõe respeito pelas idéias, pelas opiniões do outro, pressupõe afeto, dedicação, troca, esforço e vontade por parte dos envolvidos.

Davis e Oliveira (1994, p.84), salientam que *"o afeto pode ser entendido como a energia necessária para que estrutura cognitiva passe a operar"*.

O afeto na sala de aula é extremamente importante, pois o aluno se sentirá mais seguro, valorizado e confiante de suas capacidades.

Para poder ajudar o professor deve conhecer seus alunos, saber de suas inseguranças, medos, ansiedades, expectativas e perspectivas, para poder determinar o seu trabalho escolar e mediar à aprendizagem.

Segundo Goleman (1995, p.108), *"o conhecimento do perfil de uma criança ajuda o professor a aprimorar a forma de apresentar-lhe um conteúdo e dar aulas no nível que mais possa lhe proporcionar um desafio ideal"*.

Conhecendo seus alunos e escolhendo a melhor forma de trabalhar com eles, o educador propiciará excelentes oportunidades para elevar o rendimento escolar dos educandos, elevando também o autoconceito destes, tornando a aprendizagem mais agradável e produtiva.

Conforme Davis e Oliveira (1994, p.90):

“Cabe ao professor conhecer de perto seus alunos para estar familiarizado com os modos através dos quais eles raciocinam. Conhecendo bem o pensamento dos alunos, ele está em posição de organizar a situação de aprendizagem e, sobretudo, interagir com eles, ajudando-os a elaborar hipóteses pertinentes a respeito do conteúdo em pauta, por meio de constante questionamento das mesmas.”

O professor que se interessa pelo progresso dos alunos e o demonstra faz com que os mesmos tenham mais confiança em si próprios e sejam bem mais sucedidos em suas realizações. Já para os professores que são impessoais, indiferentes, a tendência é que aconteça o contrário.

Através da interação, professores e alunos vão se conhecendo melhor, um se coloca na posição, no lugar do outro, para que assim possam atingir os objetivos, os propósitos almejados.

Davis e Oliveira (1994, p.89), afirmam que *"na interação professor-aluno, supõe-se que o primeiro ajude inicialmente os segundos na tarefa de aprender, porque essa ajuda logo lhe possibilitará pensar com autonomia"*.

O aprendiz necessita de alguém ao seu lado que entenda o processo pelo qual está passando e o ajude a evoluir.

Através da troca, do diálogo o docente vai procurar entender quais são os motivos, as dificuldades dos educandos, como reagem a sentem perante as situações. Fará com que as interações aconteçam de modo produtivo, onde haja respeito de ambas as partes, para assim poder superar os obstáculos na aquisição dos conhecimentos. Desta forma o aluno se sentirá mais seguro para expor suas idéias, perguntar e participar, contribuindo para o crescimento do grupo e se desenvolvendo social-cognitiva e afetivamente.

Muitos são os fatores gerados a partir das relações afetivas estabelecidas entre professor-aluno no cotidiano escolar que podem conduzir o aluno ao fracasso escolar.

### 3.7. Interferências sócio-cultural-econômicas

Um fator observável que envolve emoções e afeto em sala de aula, são as expectativas que o professor deposita em seus alunos, às vezes positivas e outras negativas.

Conforme Mello (1993, p.36):

“A literatura educacional norte-americana é farta em investigações sobre expectativas do professor. De modo geral, essas evidências indicam que quando o professor espera de seus alunos um bom desempenho, ele aumenta a probabilidade de que esse desempenho ocorra, do mesmo modo que quando o fracasso do aluno é por ele esperado, sua probabilidade e concretizar-se torna-se maior.”

Mello (1993, p. 38), explica que *"as expectativas dos professores são determinadas pelas características e pelos comportamentos dos alunos. Através da convivência o docente vai formando seus conceitos a respeito dos alunos e os expressa através das expectativas"*.

Hamachek (1978, p.214), esclarece que *"este processo acontece de forma inconsciente e pode se tornar consciente quando o professor percebe o que os diferentes comportamentos significam"*.

O professor deve ter consciência de que as expectativas que deposita no comportamento e no rendimento dos alunos de alguma forma se realiza, ou seja, as profecias dos professores se cumprem em sala de aula.

O docente expressa as suas expectativas através do seu comportamento, apoiando, encorajando, fazendo os alunos acreditarem em si próprios. Assim os alunos vão se esforçar cada vez mais para corresponder a estas expectativas.

De acordo com Hamachek (1978, p.215):

“Se os estudantes se esforçam por corresponder às expectativas dos professores, não será apenas porque estas expectativas são razoáveis, mas também devido à existência de uma relação interpessoal na qual os professores são vistos como pessoas basicamente dignas de confiança, amistosas, dotadas de calor humano e seguras a respeito de si mesmas.”

Para poder expressar expectativas em relação aos alunos, o professor deve ter antes de tudo, expectativas em relação a si mesmo, deve ser seguro de si.

Se o professor tiver um autoconceito positivo - gosta de si mesmo, confia e acredita em si próprio - verá nos outros, principalmente em seus alunos que também são capazes e que têm possibilidades e, portanto, estará disposto a ajudar.

A baixa expectativa dos professores com relação aos alunos pode ser expressas através da rejeição, frieza, indiferença, da discriminação dos que têm dificuldade em aprender e da desvalorização do saber que já adquiriram. Dá-se mais ênfase ao que o aluno não sabe, pois, o que sabe não tem importância. Ele acaba se sentindo incapaz de superar suas dificuldades e será um candidato a repetência ou evasão.

É comum observar que muitos docentes se interessam mais pelo desempenho dos alunos que possuem sucesso escolar, e os que mais necessitam de ajuda acabam sendo deixados de lado, ou não recebem a atenção que merecem.

Dorneles (1987, p.269) constatou, através de pesquisas, que *"a maioria dos professores tratam de forma diferente os alunos que não se encaixam no seu padrão idealizado"*. Emitem juízos de valor que serão reproduzidos pelos outros, e desta forma os alunos vão sendo rotulados. Constatou também que *"pelo menos 50% dos alunos rotulados acabaram se evadindo, ou melhor, foram excluídos"*.

Hamachek (1978, pp.180-181), concluiu que *"a grande maioria dos alunos se evadem da escola porque não conseguem suportar tantos fracassos e que esses fracassos influenciam fortemente no sentimento de autovalorização dos alunos"*.

Dorneles (1987, p. 264), aponta para *"as atitudes de desvalorização do professor e autodesvalorização do aluno, que acabaram provocando a aceitação do insucesso escolar"*.

O baixo rendimento escolar consecutivo faz com que o aluno se sinta fracassado, sem perspectiva de sucesso.

Em relação às crianças pobres, estas são as mais fortes candidatas ao fracasso escolar. Mello (1993, p.36), salienta que *"os professores induzem os alunos das classes sociais que não correspondem ao seu modelo de aluno ideal, ao fracasso escolar, através das suas expectativas"*.

Os docentes criam estas expectativas de fracasso, pois não conseguem evitar que o mesmo ocorra. Os estudantes acabam se sentindo realmente impotentes e aceitam os insucessos, conformam-se com as reprovações ou se evadem da escola.

Sabe-se que as expectativas positivas ajudam, mas não são suficientes, devem ser acompanhadas do efetivo trabalho pedagógico. Sem o mesmo, as expectativas positivas podem gerar mais frustração, pois os alunos não conseguirão superar suas dificuldades.

Ceccon (1987, p.47) afirma que *"realmente as crianças pobres têm mais dificuldades em aprender o que a escola ensina. Isso se dá devido a uma série de fatores que a envolvem como os problemas econômicos, familiares e sociais"*. Salienta também que *"os professores não estão preparados para ajudar as crianças pobres a superar suas dificuldades"*.

Seguem um modelo de escola adequado para as crianças da classe média e a tendência é que atuem tendo em vista um aluno idealizado e não o real.

Patto (1993, p.342), em relação às crianças pobres diz que *"relatos de pesquisas e de experiências educacionais nas quais o preconceito foi superado, (...) revelam-nas capazes de reflexão, avaliação crítica, abstração e uso adequado da linguagem"*.

As crianças pobres são tão capazes quanto às crianças de outras classes sociais. Entretanto, devido aos problemas que enfrentam no seu meio social, que influenciam nos seus aspectos cognitivos, a criança terá mais dificuldade para aprender. Faz-se necessário, por parte do educador, um trabalho muito mais abrangente, que perceba o educando como realmente é, com suas dificuldades, necessidades e dores. Cabe ao educador muito mais dedicação, compreensão, competência, compromisso e afeto - que é um componente essencial no desenvolvimento das capacidades do educando, que fará com que se sinta muito mais seguro e capaz de superar suas dificuldades.

A inferioridade é um fator também presente nas relações afetivas estabelecidas na sala de aula. O professor contribui, com frequência, para que o aluno permaneça com este sentimento.

Hamachek (1879, p.238) diz que a *" (...) inferioridade refere-se a uma atitude que a pessoa possa ter a respeito de se sentir menos capaz do que os outros (...) consciente ou inconsciente, implica uma comparação desfavorável com os outros"*.

Com relação ao rendimento escolar o aluno pode se sentir menos capaz se não conseguir aprender. Este sentimento pode se agravar se tiver um baixo rendimento consecutivo que o conduzirá à reprovação.

Quando o aluno é reprovado, é tratado como diferente ou deficiente em relação aos outros alunos. Acaba por se sentir inferior e tende a se evadir da escola.

O professor pode reforçar e até gerar o sentimento de inferioridade. Um exemplo disso se dá quando o professor faz comparações entre os alunos que sabem mais e os que não sabem; ou quando compara os comportamentos, elogiando os que se comportam como é esperado e criticando e rebaixando os que fogem à regra padrão. Isto significa que o educando pode desenvolver este sentimento de inferioridade a partir das relações afetivas que estabelece com o professor.

Segundo Hamachek (1978, p.239) isto acontece porque: "*(...) um sentimento de inferioridade se desenvolve ou é aprendido, ao invés de ser orgânico ou inato. Isto significa que a inferioridade não é necessária, e, com discernimento de suas causas e conseqüências, pode-se lidar com ela, trabalhar a respeito e, em muitos casos, fazer com que desapareça*".

A sucessão de fracassos e frustrações faz com que o aluno se sinta inferior. Cabe ao professor estar atento ao que acontece na sala de aula e se dedicar às dificuldades de seus alunos com muita competência e compromisso.

O professor deve realizar seu trabalho no sentido de mostrar a seus alunos que são capazes e que têm possibilidades de aprender. Através de sua ação pedagógica, do conhecimento que tem sobre seus alunos, ajudará para que os mesmos vençam os obstáculos que o ato de aprender pode apresentar. Vencendo os obstáculos, as dificuldades, eles se sentirão muito mais capazes. Isso faz com que o sentimento de inferioridade diminua, dependendo do caso, da situação, pode até desaparecer.

Um outro fator que pode ser gerado pelas relações afetivas entre professor-aluno, é a ansiedade. Expectativas em demasia geram ansiedade, preocupação e podem contribuir para aumentar as frustrações, principalmente quando o aluno não consegue atingir as expectativas.

Weiss (1997, p.50) esclarece que "*(...) a ansiedade bem dosada é positiva em qualquer situação*". Ela funciona como um estímulo na busca de superar obstáculos.

Todavia, se tiver ansiedade em excesso, pode gerar perturbações, pois:

De acordo com Goleman (1995, pp.96-97):

"Os ansiosos têm mais probabilidade de falhar (...) A variedade de preocupações relatadas por pessoas que deverão ser submetidas a um teste prediz qual será o desempenho delas. Os recursos mentais despendidos numa tarefa cognitiva - a preocupação - simplesmente minam os recursos existentes para o processamento de outras informações."

Uma das grandes preocupações dos alunos é a de falhar na hora da prova. Claro que a preocupação bem dosada é necessária. Entretanto se for em excesso pode prejudicar.

Quanto mais o aluno preocupar-se com a possibilidade de fracassar no momento em que está realizando uma prova, mais ansioso ficará e terá menos atenção para resolver as questões, pois terá mais dificuldade para se concentrar. Desta forma a preocupação vai desenvolvendo o medo do fracasso, até que esse se concretiza.

O medo é um outro fator que pode ser gerado pelas relações afetivas entre professor-aluno. Ele é importante no processo de controle das condutas e ações dos alunos.

Segundo Luckesi (1996, p.24), *"o medo quando é internalizado, é um excelente freio às ações que são supostamente indesejáveis. O medo gera a submissão forçada, a tensão e a insegurança. O castigo é o instrumento gerador do medo, seja ele explícito ou velado"*.

Nas escolas é observável que o castigo físico explícito não é mais usado, pois um dos direitos adquiridos da criança e do adolescente é o de não ser agredido nos bancos escolares. Todavia, utiliza-se ainda um castigo mais sutil - o psicológico, que pode ser constatado através das ameaças.

Para Luckesi (1996, p.25):

“A ameaça é um castigo antecipado, provavelmente mais pesado e significativo que o castigo físico, do ponto de vista do controle. A ameaça é um castigo psicológico que possui duração prolongada, na medida em que o sujeito poderá passar tempos ou até a vida toda sem vir a ser castigado, mas tem sobre sua cabeça a permanente ameaça.”

Muitas são as ameaças utilizadas na prática docente, como: ficar sem recreio, realizar tarefas extras em casa ou no intervalo, suspender o lanche, ameaça de fazer uma prova difícil, tirar pontos da média, fazer perguntas relâmpagos valendo nota, etc.

As atitudes ameaçadoras geram medo, ansiedade, insegurança e tensão que fazem com que o aprendiz não consiga se concentrar e aprender, prejudicando dessa forma o seu rendimento escolar, que poderá ter como consequência o fracasso escolar.

Assim sendo, o relacionamento afetivo na sala de aula se tomará negativo, tenso o desestimulante, não só para o aluno que enfrentará mais dificuldade para aprender num ambiente de castigo e medo, mas também para o professor que não terá retorno positivo do seu trabalho, e será um eterno insatisfeito.

É comum os professores utilizarem a avaliação - prova - como ameaça aos alunos. A avaliação é um dos pontos centrais que permeia a relação professor-aluno e que constata o sucesso ou fracasso escolar. Se conduzida de forma inadequada, abre as portas para a repetência e a evasão.

Segundo Luckesi (1996, p.18-19) *"o professor utiliza as ameaças quando o seu trabalho não produz o efeito esperado ou quando os alunos estão indisciplinados". As ameaças são anunciadas através de expressões como: "Estudem! Vocês poderão se dar mal na hora da prova! Prestem atenção! Fiquem quietos! O dia da prova vem aí e vocês verão o que vai acontecer! A prova será bem difícil, se preparem".*

Através das ameaças a avaliação se toma um fator negativo, pois os alunos estudarão se conseguirem, conduzidos pelo medo.

Avalia-se para obter notas e para apenas verificar se o aluno aprendeu. Se não aprendeu apenas se constata isso e nada se faz para que supere as suas dificuldades. Os que não sabem acabam excluídos, repetindo a mesma série ou induzidos a sair da escola, por não suportá-la mais e por não conseguirem se adequar a ela.

Luckesi (1996, p.172) define a avaliação *"como um ato amoroso"*, no sentido de ser um ato acolhedor, integrativo e inclusivo. Assim deveria ser, porém, sabe-se que a realidade escolar da maioria das escolas é de uma avaliação excludente e seletiva.

De acordo com Luckesi (1996, p.173): *"Podemos entender a avaliação da aprendizagem como um ato amoroso, na medida em que a avaliação tem por objetivo diagnosticar e incluir o educando, pelos mais variados meios, no curso da aprendizagem satisfatória, que integre todas as suas experiências de vida".*

A avaliação como um ato amoroso ultrapassa as práticas tradicionais baseadas na ameaça e no medo, pois através dela se diagnosticará quais os entraves, as dificuldades que os alunos apresentam e se buscará o meio mais adequado para superá-las. Buscar-se-á incluir, acolher e integrar o aluno na sala de aula, pois, avaliação passará a ser um instrumento de auxílio para a aprendizagem.

Enfim, quanto mais prazerosas forem as experiências escolares, quanto mais confiança e segurança adquirir, melhor será o desenvolvimento afetivo e cognitivo do educando.

## 4 APRENDENDO ATRAVÉS DO AMOR

### 4.1 O desenvolvimento do ambiente amoroso

Segundo Bassedas, Huguet e Solé (1999, p.43) o “*substrato que possibilita um bom desenvolvimento psicomotor, cognitivo e lingüístico é a progressiva construção da identidade pessoal (a personalidade) juntamente com as capacidades de relacionar-se e comunicar-se com outras pessoas*”.

As crianças vão construindo sua maneira de ver o mundo e ver o outro a partir de relações que vivenciam. Este processo se dá ao longo de toda sua evolução, é um processo contínuo e permanente.

Os autores acima citados afirmam que:

“A personalidade estrutura-se a partir da relação com outras pessoas e nessas interações vai sendo interiorizada. Dessa perspectiva é conseqüente atribuir uma grande importância às relações e às interações entre as pessoas. Como fator que possibilita a construção progressiva da identidade da pessoa e do desenvolvimento de todas as suas capacidades. (op cit, p.43).”

A maioria das crianças nasce em um ambiente de estima e cuidado. Neste ambiente vão organizando as primeiras relações vivenciadas. Atitudes de sorriso, choro, que ocorrem neste ambiente constituem um momento de trocas entre as crianças e os adultos. Esta relação é fundamental para que a criança inicie seu processo de socialização e atue como indivíduo. O ser humano tem várias necessidades ao nascer que são resolvidas nas relações com outras pessoas sendo assim como nos mostra Bassedas, Huguet e Solé (1999, p.44).

“Essa relação é que permite desenvolver e amadurecer todo seu potencial biogenético o qual por sua vez irá deixá-lo responder aos poucos e de maneira adaptada, às suas potencialidades e aos estímulos externos. Essa relação tão próspera será o início do estabelecimento de vínculos afetivos que são extremamente necessários durante todo o processo de socialização das pessoas.”

Os cuidados dispensados à criança geram um sentimento de segurança o que a torna uma criança segura. Através do estreitamento do vínculo, vão gradativamente diferenciando as pessoas que as cercam e respondendo a elas de maneira diferenciada.

Durante o primeiro ano a criança estabelece contato com um número limitado de pessoas e a segurança gerada nestas relações de cuidado e prazer permitem que elas estabeleçam novas relações com pessoas que lhe são estranhas.

No segundo ano de vida, a criança já possui mais liberdade e autonomia com a conquista da marcha e aquisição da linguagem. Neste ponto ela já se reconhece no espelho e em fotografias, já conhece várias características das relações sociais. Sabe que algumas atitudes lhe são permitidas e outras não. O processo de conquista da autonomia, meta do processo educativo já teve início.

Este caminho é longo com momentos de dificuldades que são superados por meio das relações de afeto e de confiança que a criança vivencia.

No primeiro ano de vida os adultos são responsáveis pela organização da vida das crianças. Por volta de dois anos a criança inicia um processo de oposição que fortalecerá sua personalidade. As atitudes dos adultos que a cercam são fundamentais. Dependendo da atitude dos adultos é a maneira como a criança passará a agir. Caso os adultos sejam muito permissivos a criança se torna onipotente, e em caso de adultos muito repressivos, crianças tímidas e retraídas surgem. Nesta etapa as crianças precisam saber que a sociedade contém regras que são alheias a sua vontade.

Por volta de três anos, as crianças percebem que têm que partilhar a atenção e o tempo dos adultos, o que pode gerar sentimentos de rivalidade em relação aos outros membros da família.

Bassedas, Huguet e Solé afirmam que: *“As experiências que as crianças vivenciam no decorrer dos anos em todos os contextos (família, escola, entre amigos e amigas) fazem com que elas interiorizem uma imagem e um conhecimento de si mesma... e ao mesmo tempo, adquiram uma valorização do próprio conceito que é transmitido por pessoas significativas em sua relação diária. Isso representa a auto-estima”*. (1999, p.45).

A auto-estima positiva proporciona um maior êxito escolar e a possibilidade de construir relações socioconstrutivas. Pais e professores que demonstrem afeto, disciplina e respeito pelas possibilidades das crianças estão contribuindo para o processo de construção da autonomia, meta de todo processo educativo.

Outro ponto importante na construção da autonomia é o controle das necessidades fisiológicas com a conquista do uso das instalações sanitárias. Gradativamente a criança vai tendo mais condições de se despir e vestir.

A conquista da capacidade de se alimentar independente da ajuda do adulto proporciona mais um ponto de autonomia importante no desenvolvimento da criança.

A conquista de amizades também se mostra importante nesta idade. As crianças que antes representavam rivais para tomar brinquedos e a atenção dos adultos, pouco a pouco vão se tornando colegas que contribuem com agradáveis momentos de trocas e brincadeiras isto, se as regras forem respeitadas. Neste ponto aprender a ceder, a partilhar, a lutar pelo seu desejo é extremamente importante.

O conhecimento do processo de desenvolvimento infantil dá ao professor mais condições para planejar e conduzir o processo pedagógico que deve atingir o âmbito pessoal e social e o âmbito do conhecimento do mundo.

#### **4.2. O afeto interferindo na aprendizagem**

Falar de afetividade é de certa forma, falar da essência da vida humana no sentido em que o ser humano, social por natureza, se relaciona e se vincula a outras pessoas desde sempre, sendo feliz e sofrendo em decorrência dessas inter-relações. Evidentemente, algumas crianças enfrentam sérias dificuldades em seu desenvolvimento cognitivo e emocional. Não lhes é fácil abstrair e generalizar; elas sofrem inúmeros medos, perdas e problemas de relacionamento com outras crianças, adultos e os próprios pais. É prudente não se concluir que todas as crianças com problemas de aprendizagem escolar são crianças difíceis ou anormais.

Mas alguns alunos apresentam tais problemas devidos, sobretudo a desajustes emocionais e familiares.

Para Freire (1986, p.45),

“O querer bem não significa a obrigação a querer bem a todos os alunos de maneira igual. Significa, na verdade, que a afetividade não é assustadora, que não é preciso ter medo de expressá-la. Significa essa abertura ao querer bem o modo de autenticamente selar o compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano, separando como falsa a separação radical entre a seriedade docente e afetividade.”

Freire (1986) diz ainda, que não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que o professor será tão melhor quanto mais severo, mais distante e “cinzento”, colocando-se nas relações com os alunos, no trato dos objetos cognoscíveis que deva ensinar. A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. Entretanto, o que não pode-se permitir é que a afetividade interfira no cumprimento ético do dever de professor e no exercício da sua autoridade.

As emoções estão presentes quando se busca conhecer, quando se estabelecem relações com objetos físicos, concepções ou outros indivíduos. Afeto e cognição constituem aspectos inseparáveis, presentes em qualquer atividade, embora em proporções variáveis. A afetividade e a inteligência se estruturam nas ações e pelas ações dos indivíduos. O afeto pode, assim, ser entendido como a energia necessária para que a estrutura cognitiva passe a operar. E mais: ele influencia a velocidade com que se constrói o conhecimento, pois, quando as pessoas se sentem seguras, aprendem com mais facilidade.

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

Os alunos são tratados como indivíduos capazes de construir, modificar e integrar idéias; para tanto, precisam ter a oportunidade de interagir e relacionar-se com outras pessoas, com objetos e situações que exijam envolvimento, dispondo de tempo para pensar e refletir acerca de seus procedimentos.

Estimular o aluno a controlar e corrigir seus erros, refletir sobre seus atos, rever suas respostas e observar seu progresso permite que ele identifique os pontos em que falhou e aqueles em que foi bem-sucedido, procurando entender por que isso ocorreu.

Na interação que professor e aluno estabelecem na escola, os fatores afetivos e cognitivos de ambos exercem influência decisiva que permitem relacionar várias áreas em que as tendências cognitivas específicas de cada indivíduo podem influenciar de modo significativo à falta de afetividade.

Segundo Gardner (1995, p.35), a escola tradicional está centrada na exploração das inteligências lingüísticas e lógico - matemáticas. Para ele a escola deveria ter uma educação pessoal, centrada no aluno, onde ele não poderia ser comparado.

Sua teoria de aprendizagem defende que inteligência não é apenas a capacidade de entender alguma coisa, mas também, criatividade e compreensão.

Gardner (1995) baseou sua teoria em muitas idéias diferentes, mas a principal delas sustenta que as pessoas manifestam as mais distintas habilidades – para compor uma música, construir um computador ou uma ponte, organizar uma campanha política, produzir um quadro, além de muitas outras, e que todas estas atividades requerem algum tipo de inteligência, mas não necessariamente o mesmo tipo de inteligência.

Para Gardner (1995, p.37), as pessoas possuem capacidades, da quais se valem para criar algo, resolver problemas e produzir bens sociais e culturais, dentro de seu contexto.

A consciência dos acertos, erros e lacunas ajudam o aluno a compreender seu próprio processo de aprendizagem, desenvolvendo sua autonomia para continuar a aprender. E as atividades selecionadas pelo professor precisam favorecer tais possibilidades.

A execução de todas as tarefas propostas nas atividades requer uma combinação de inteligências. Essas tarefas variam – de situações relativamente direcionadas pelo professor a outras em que os alunos podem agir livremente, decidindo o que fazer, e como.

Em todas as situações, tanto as colocações do professor quanto à dos alunos podem ser questionadas, desde que haja um clima de trabalho adequado à participação de todos e à elaboração de questões.

Isso só ocorre se todos os membros do grupo respeitarem e discutirem as idéias dos outros. Os alunos devem perceber que ser capaz de explicar e justificar seu raciocínio é tão importante quanto ouvir e respeitar as explicações dos colegas; e que saber como resolver um problema é tão importante quanto obter sua solução.

A maneira como a criança aprendeu por um processo de construção influenciado tanto pelo equipamento individual como pelas relações afetivas e o meio ambiente, ou seja, a maneira como ela representa internamente tanto a si mesmo como aos outros e aos vínculos existentes em sua vida, vai determinar em grande parte suas possibilidades de vincular-se e de desenvolver-se plenamente ao longo de sua história.

Para aprender são necessárias algumas condições, como a possibilidade de organizar dados, coordenar ações observáveis, solucionar problemas, levantar hipóteses, construir e experimentar estratégias de verificação, considerar situações passadas e antecipar possibilidades, tomar consciência das ações e operações realizadas, compreender e conseguir regras de ação e de convivência social, além da descentração do próprio ponto de vista e da possibilidade de colocar-se no lugar do outro.

Assim, procura-se criar situações desafiadoras da ação e do pensamento das crianças, selecionando atividades e jogos que provocam a necessidade de agir sobre objetos, pensar antes de agir, refletir sobre as próprias ações e interagir com outras crianças. Sempre que possível, as atividades apresentadas sob a forma de jogos e as atividades pelas quais as crianças manifestam desinteresse ou enfado são substituídas por outras que possam ser mais interessantes.

A existência do afeto depende das sensações, da mesma forma que a pulsão depende das ações. Sensações e ações colocadas à disposição da constatação da consciência, que respectivamente conseguem marcar um acontecimento ou um objeto através dessa materialidade.

Já Dolle (1993, p.120), mais na linha dos sinais perceptíveis, reforça que a afetividade está implicada com as significações:

“A afetividade, nas relações interindividuais, se alimenta unicamente do sentido e que é este quem a estrutura, desequilibra, equilibra e reequilibra. O gesto, até mesmo discreto, o brilho no olhar, etc, são tão expressivos quanto às palavras. Dito de outro modo, a afetividade em ato fala aquele que a recebe porque ela tem um sentido e informa sobre o estado daquele que a leva a falar, sobre suas intenções, seus julgamentos, sua disposição de espírito com relação ao destinatário, etc”.

Para o autor, a afetividade como estado não age por si só, mas pelas manifestações e reveladas em múltiplas e diversas condutas (sorrisos, choros, carícias, gestos, olhares ternos, sombrios, tristes, etc) Enfatiza que não é possível separar a afetividade de suas manifestações, tanto como não há possibilidade de separar estrutura e funcionamento de psicologia.

O vínculo afetivo é o ponto central através do qual gira a vida de uma pessoa, não só enquanto criança, mas também durante toda a vida do ser humano. É deste vínculo que é retirado o prazer da vida e toda a sua força e prazer a outras pessoas, auxiliando, assim, os que enfrentam dificuldades nas diversas áreas do conhecimento e impedindo que outras pessoas venham a enfrentá-las.

Aprendizagem é o resultado da estimulação do ambiente sobre o indivíduo já maduro, que se expressa, diante de uma situação - problema, sob a forma de uma mudança de comportamento em função da experiência. É comum as pessoas restringirem o conceito de aprendizagem somente aos fenômenos que ocorrem na escola, como resultado do ensino, entretanto, o termo tem, um sentido muito mais amplo: abrange os hábitos que formamos os aspectos de nossa vida afetiva e a assimilação de valores culturais. Portanto, refere-se a aspectos funcionais e resulta de toda estimulação ambiental recebida pelo indivíduo.

De acordo com Johnson e Myklebust (1987, p.3):

“As crianças só aprendem normalmente quando estão presentes certas integridades básicas e quando são oferecidas oportunidades adequadas para a aprendizagem. Uma criança carente, uma criança à qual não tenham sido dadas oportunidades, terá deficiências em vários tipos de aprendizagem, mesmo se tiver potencialidades excelentes.”

Para que a aprendizagem provoque uma efetiva mudança de comportamento e amplie cada vez mais o potencial do educando, é necessário que ele perceba a relação entre o que está aprendendo e a sua vida. O aluno precisa ser capaz de reconhecer as situações em que aplicará o novo conhecimento ou habilidade. Tanto quanto possível, aquilo que é aprendido, precisa ser significativo para ele.

Na escola, o professor deve estar sempre atento às etapas do desenvolvimento do aluno, colocando-se na posição de facilitador da aprendizagem e calcando seu trabalho no respeito mútuo, na confiança e no afeto, estabelecendo com seus alunos uma relação de ajuda, atento para as atitudes de quem ajuda e para a percepção de que é ajudado.

Quando um educador respeita a dignidade do aluno e trata-o com compreensão e ajuda construtiva, ele desenvolve na criança a capacidade de procurar dentro de si mesma as respostas para os seus problemas, tornando-a responsável e, conseqüentemente, agente do seu próprio processo de aprendizagem.

A motivação para aprender nada mais é do que o reconhecimento, pelo aluno, de que conhecer algo irá satisfazer suas necessidades atuais ou futuras, como também pode ser encarada como um processo psicológico em construção.

Um dos trabalhos mais importantes a serem desenvolvidos pelo professor junto aos seus alunos, é, portanto, motivá-los, não apenas incentivando-os com elogios ao desempenho, mas procurando fazer com que o processo aprendizagem seja motivador em si mesmo: as crianças devem ser levadas a colocar toda a sua energia para enfrentar o desafio intelectual que a escola lhes coloca. O prazer vem, assim, da própria aprendizagem, do sentimento de competência pessoal, da segurança de ser hábil para resolver problemas.

O papel do professor consiste em explicar a classe o que vai ser estudado, por que razões e com quais finalidades, dando assim, o real valor do trabalho intelectual feito sobre materiais ou conteúdos significativos, tornando-o produtivo.

Aprendizagem consiste na interação professor - alunos, onde se supõe que a ajuda inicial é na tarefa de aprender, pois essa ajuda logo lhes possibilitará pensar com autonomia.

Para que isso ocorra, o aluno precisa ter ao seu lado alguém que o perceba nos diferentes momentos da situação de aprendizagem e que lhe responda de forma a ajudá-lo a evoluir no processo, alcançando um nível mais elevado de conhecimento.

Paulo Freire defende a importância da problematização para que os conteúdos sejam significativos, pois o que importa como conteúdo das conversas educativas que não são “meras conversas”, é a experiência humana tal qual ela ocorre nos seus produtos e na forma (processo) de produzi-los.(FREIRE, 1986).

É fundamental permitir que a criança desenvolva suas próprias teorias e hipóteses a respeito da escrita e garantir o raciocínio, que não se desenvolve com a repetição mecânica de conteúdos.

### **4.3. O papel do educador frente ao educando**

As competências do professor estão diretamente ligadas aos novos paradigmas propostos para a escola, que atualmente é vista como uma instituição que tem metas a atingir e objetivos a alcançar. E o professor, como um ator social, engaja-se no novo modelo proposto, no qual é exigida a atuação de professor profissional.

Perrenoud (2001, p. 25) definem “o professor profissional como uma pessoa autônoma, dotada de competências específicas e especializadas que repousam sobre uma base de conhecimentos racionais, reconhecidos, oriundos da ciência, legitimados pela Universidade, ou de conhecimentos explicitados, oriundos da prática”. Portanto, pode-se dizer que a competências dos professores esta afeta ao profissionalismo, reflexão prática, o agir na urgência e decidir na incerteza e as novas competências para ensinar.

Perrenoud (2000, p. 36) afirma que o conhecimento de conteúdos a serem ensinados não é suficiente quando se pretende instruir. “A verdadeira competência pedagógica, consiste, de um lado, em relacionar os conteúdos a objetivos e, de outro, a situações de aprendizagem” (PERRENOUD, 2000, p. 25).

“Os professores não são espontaneamente conceptores-dirigentes de situações de aprendizagem” (PERRENOUD, 2000, p. 23).

Perrenoud (2000, p. 29) é enfático ao afirmar que “a competência do professor é, essencialmente didática”, sendo que auxilia a “fundamentar-se nas representações prévias dos cognitivos, uma maneira de desestabilizá-los apenas o suficiente para levá-los a restabelecerem o equilíbrio, incorporando novos elementos às representações existentes, reorganizando-as se necessário”.

A atitude do professor frente ao problema de aprendizagem segundo Perrenoud (2000, p. 30):

“Baseia-se no postulado simples de que aprender não é primeiramente memorizar, estocar informações, mas reestruturar seu sistema de compreensão de mundo”. Para o autor, “tal reestruturação não acontece sem um importante trabalho cognitivo, de maneira que possa ser melhor compreendido o simbólico e a prática.”

Para que o professor possa organizar e dominar os saberes é indispensável que se sinta capaz de encontrar o essencial sob múltiplas formas contextualizadas em diversas situações.

Torna-se importante que o professor trabalhe suas práticas pedagógicas a partir da representação dos alunos, colocando-se no “lugar dos aprendizes”. Porém, ressalta-se que, em muitos casos, o que é óbvio para o professor não é para os aprendizes.

Para Develay (apud PERRENOUD et al., 2001, p. 58) os conceitos que precisam ser articulados na formação de professores profissionais, são:

- a) aprender;
- b) ensinar;
- c) ser pedagogo.

Perrenoud (2001, p. 89) preconizam que para as competências profissionais do professor existe um tríptico de base que são associados entre si, ou seja, os projetos, os atos e as competências.

Carlier e Donnay (apud PERRENOUD et al., 2001, p. 89) apresentam explicações:

- a) os projetos: representam o sentido, os fins, os objetivos que o professor estabelece para sua ação;
- b) os atos: representam as condutas apresentadas enquanto professor (ajudar os alunos a aprender, mas também gerir o grupo, trabalhar em equipe com os colegas, entre outros);
- c) as competências: representam os saberes, as representações, as teorias pessoais e os esquemas de ação mobilizados para resolver problemas em situação de trabalho.

Um professor do ensino fundamental, passa de 20 a 30 horas por semana entre seus 20 a 25 alunos. Tem imagem diferenciada dos seus alunos, o que, de maneira geral, acarreta uma indiferenciação total do ensino (PERRENOUD, 2001, p. 67).

O professor do ensino fundamental a cada início de ano, se vê frente a classes com alunos diferentes: em tamanho, desenvolvimento físico, fisiologia, resistência ao cansaço, capacidades de atenção e de trabalho; capacidade perceptiva, manual e gestual, capacidade criativa, em personalidade, em gostos, caráter, atitudes, opiniões entre muitas outras diferenças que seriam até mesmo difíceis de serem enumeradas.

De acordo com Perrenoud (2001, p. 69), *“a diversidade do mundo, o desenvolvimento afetivo e intelectual responde com a diferenciação dos conceitos, dos esquemas de pensamento, de percepção e de ação, dos modos de comunicação e de relação, dos investimentos relacionais, das emoções”*.

Depois de captar as diferenças entre esta e aquela criança, mais do que qualificar, etiquetar ou estigmatizar seria preciso pensar em alternativas didáticas favorecedoras e não meramente compensatórias ou paliativas.

Freire (2001, p. 75) levanta um questionamento: *“Como ser educador, sobretudo numa perspectiva progressista, sem aprender com maior ou menor esforço, a conviver com os diferentes?”*

Classes de ensino fundamental têm em geral, como já foi dito anteriormente, um número relativamente reduzido de alunos, o que caracteriza uma proximidade maior com o professor, assim como a possibilidade de observar: *“postura, atenção, o olhar interessado, entediado, perdido, investimento nas ocupações lúdicas, a vontade manifesta de tomar a palavra ou de estar em outro lugar, de fazer perguntas ou de ser esquecido, o ar de quem diz: ‘Não vá tão rápido, não estou compreendendo!’ Ou ‘Será possível que ele vai repetir de novo?’ ”*

Quando há diálogos isso acontece de maneira mais explícita, o que determina que essas interações, a ênfase à participação dos alunos, ao diálogo didático, criam um outro tipo de diferenciação, qual seja, nem todos os alunos são solicitados ou valorizados e, este é um aspecto da interação seletiva entre o professor e os alunos cujos efeitos são ambíguos (PERRENOUD, 2001, p. 90-91).

As interações entre professor e alunos devem aprofundar-se no campo da ação pedagógica. Na maioria dos casos, a intenção do professor é intervir no caso dos alunos necessitados de modo a favorecer os desfavorecidos realizando uma ação compensatória (PERRENOUD, 2001, p. 93).

A LDB (1996) em seu Art. 2º apresenta as três finalidades da Educação, que são:

- a) o pleno desenvolvimento do educando: é o nível cognitivo em evolução;
- b) o preparo para o exercício da cidadania: todos iguais perante a lei;
- c) a qualificação para o trabalho.

Perrenoud (2000, p. 13) também comenta que os professores precisam administrar a progressão das aprendizagens e envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho. Então, para desenvolver a competência de considerar o erro como uma ferramenta para ensinar, o professor deve ter conhecimentos em didática e em Psicologia Cognitiva.

Existem mecanismos de formação para que possam favorecer tomadas de consciência e transformações do habitus, neste aspecto Perrenoud (apud PERRENOUD et al., 2001, p. 174) esclarece que esses mecanismos de formação são em especial a:

- a) prática reflexiva;
- b) mudança nas representações e nas práticas;
- c) observação mútua;

- d) metacomunicação com os alunos;
- e) escrita clínica;
- f) vídeoformação;
- g) entrevista de explicitação;
- h) história de vida;
- i) simulação e desempenho de papéis;
- j) experimentação e experiência.

No entanto, Perrenoud (2001, p. 182) complementam afirmando que a noção de *habitus*, preconizada pelos sociólogos necessita ser confrontada com os enfoques mais recentes da Psicologia Cognitiva, devendo ser analisada à luz de estudos sobre os processos de aprendizagem.

O professor prescinde vivenciar experiências menos decepcionantes e menos ingratas (PERRENOUD, 20001, p. 95) e, para que isso possa ocorrer pode ser adotada uma pedagogia diferenciada, de forma que se evite o fracasso escolar e que na escola, como tal, o professor possa ser partidário de uma pedagogia diferenciada realizando esforços no sentido de deparar-se com a realidade histórica escolar de cada criança.

A prática educativa demanda a existência de sujeitos, sendo um que ensinando, aprende e outro que aprendendo, ensina. Assim como, existem os objetos, os conteúdos a serem ensinados e aprendidos (FREIRE, 2001, p. 77).

Freire (2001, p. 26-66) afirma que o aprender antecede o ensinar. Portanto, o ensinar exige respeito aos saberes dos educandos. Estes saberes do educando representam saberes socialmente construídos na prática comunitária.

A proposta é discutir com os alunos a realidade concreta associada ao conteúdo da disciplina que se ensina. O respeito à autonomia e à dignidade do ser do educando deve prevalecer nas relações entre professor e aluno (criança, jovem ou adulto). O educando tem seu gosto estético, sua inquietude, sua linguagem (sua sintaxe e sua prosódia).

Na ótica de Perrenoud (2000, p. 28) “*o aprendiz não é uma tábula rasa, uma mente vazia; ele sabe, ao contrário, ‘muitas coisas’, questionou-se ou elaborou respostas que o satisfazem provisoriamente*”.

Refletindo sobre as expectativas mais comuns dos alunos de classes do ensino fundamental frente aos professores, Perrenoud (2000, p. 84) argumenta que existe: a admiração pelo professor, as manifestações de respeito, de afeição (...) força e equilíbrio físico, beleza, charme, esbelteza, agilidade, feminilidade, virilidade e desempenhos brilhantes no âmbito intelectual, artístico ou esportivo.

Expectativas essas que no entender de Perrenoud (2000, p.84) não tem nenhuma relação direta com as competências escolares. E, em resumo, as diferenças entre crianças manifestam-se com relação às expectativas normativas do professor que faz intervenções por vezes desfavoráveis às aprendizagens escolares. Porém, nas condições habituais da ação pedagógica, seria surpreendente que o professor pudesse dominar completamente suas reações afetivas e suas tendências culturais, em todo caso, seria necessária uma formação teórica e prática que os professores não recebem.

Vygotsky e Feurstein (apud FONSECA, 1995, p. 81) já se mostravam preocupados com as atitudes, os valores e as competências quando preconizavam que:

“A criança, objeto de estudo mais complexo que se conhece, traz para a escola (jardim de infância, pré-primária, primária ou secundária) um conjunto de atitudes e valores sobre o envolvimento; de competências e de pré-requisitos de aprendizagem, de processamento (visual, auditivo, tátilquinestésico, etc.), de elaboração e comunicação de informação; e de conhecimentos e estratégias de aprendizagem que requerem um diagnóstico psicoeducacional equacionado em áreas fortes e fracas que possam perspectivar o seu potencial dinâmico, e não estático, de aprendizagem, pressupondo o seu nível de desenvolvimento potencial.”

As desigualdades sociais e diferenças culturais, segundo o entendimento de Perrenoud (2000, p. 83), provocam diferenças nos relacionamentos entre professor e aluno, gerando comportamentos negativos os quais podem dar lugar a comportamentos positivos quando observadas condutas de valorização por meio de estímulos e da promoção de algumas ações, como:

- a) autonomia;
- b) coleguismo;
- c) atitude ativa e participativa no trabalho;
- d) capacidade de assumir responsabilidades, de cumprir compromissos;

- e) descentralização, capacidade de se colocar no lugar dos outros, reconhecer os erros, pedir desculpas e restabelecer a comunicação;
- f) boa integração ao grupo-classe;
- g) gentileza, bom humor no trabalho e no relacionamento com ou outros;
- h) humor equilibrado, senso de humor, sociabilidade;
- i) aplicação, assiduidade, concentração, calma.

Numa perspectiva renovada, as novas pedagogias segundo Perrenoud (2001, p. 127) “*são fortemente centradas na criança como pessoa única, ativa, criativa e responsável*”. Segundo o autor, essa nova imagem da criança atingiu:

Todas as classes sociais em especial, as classes chamadas médias e superiores, isto porque, para que a criança adquira todas as virtudes e seja digna de todas as atenções, é preciso viver em condições privilegiadas que permitam sobreviver em sua força de trabalho, tolerar sua liberdade de movimento e de palavra, encontrar tempo e vontade de negociar com ela as menores coisas da vida.

Se por um lado existe a competência por outro lado existe o “*desempenho que, observado seria um indicador mais ou menos confiável de uma competência, supostamente mais estável, que é medido indiretamente*” (PERRENOUD, 1999, p. 20).

Freire (2001, p. 78) argumenta que o professor não pode negar que o papel fundamental que desempenha é o de “*contribuir positivamente para que o educando vá sendo o artífice de sua formação com a ajuda necessária do educador*”.

Gonzáles Cuberes (1997, p.41) apresenta um elenco de expectativas, propósitos e competências para que a atividade seja proveitosa com alunos entre três a seis anos de idade, são elas:

- a) a possibilidade de incorporar-se a um grupo e de atuar junto com outros;
- b) a habilidade de expressar-se e comunicar suas idéias, suas dúvidas e seus sentimentos, bem como para compreender o que os outros dizem;
- c) a capacidade de extrair informação do ambiente, organizar aspectos da realidade, quantificar, estabelecer relações de ordem e realizar algumas medições;
- d) a disposição de usar seu corpo com desembaraço e movimentar-se expressivamente;

e) a capacidade de expressar-se graficamente, de antecipar o que vê nos livros e nas gravuras, de interessar-se pela palavra escrita e lida;

f) a competência de reconhecer aspectos e características do seu ambiente comunitário, ou seja, as pessoas, árvores, moradias, animais, trabalhos, instrumentos ou aparelhos;

g) a capacidade de estabelecer algumas relações causais, de compreender algumas estruturas espaciais e temporais;

h) a habilidade de brincar, cantar e fazer música, de organizar situações e de gozar dos momentos criativos;

i) a aceitação de alguns limites, a adoção de alguns princípios e a compreensão de alguns sentimentos e tradições.

São competências do aluno as relações entre saber, querer e poder, o sentido das tarefas escolares a interdependência entre vida cotidiana e aprendizagem de conteúdos escolares.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conhecendo bem seus alunos, o professor se colocará em posição de organizar situações afetivas de aprendizagem, e, sobretudo, de interagir com eles, ajudando-os a elaborar hipóteses pertinentes a respeito dos conteúdos, por meio de constante questionamento das mesmas.

Um professor é um mediador competente entre o aluno e o conhecimento, alguém que deve criar situações para a aprendizagem, que provoque desafio intelectual, utilizando-se principalmente das relações afetivas que vão se desenvolvendo através da convivência diária, e da construção de novas habilidades e significações.

É preciso, insistir novamente em não se pensar que a prática educativa vivida com afetividade e alegria prescindia da formação científica séria e da clareza política dos educadores ou educadoras. A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança para um mundo melhor ou, lamentavelmente, da permanência do hoje.

Se o desenvolvimento afetivo se dá paralelamente ao desenvolvimento cognitivo, as características mentais de cada uma das fases do desenvolvimento serão determinantes para a construção da afetividade. Quando examinamos o raciocínio das crianças sobre questões morais, um dos aspectos da vida afetiva, percebemos que os conceitos morais são construídos da mesma forma que os conceitos cognitivos. Os mecanismos de construção são os mesmos. As crianças assimilam as experiências aos esquemas afetivos do mesmo modo que assimilam as experiências às estruturas cognitivas.

A aprendizagem significativa, por exemplo, como um processo central, implica em interação entre a estrutura cognitiva prévia do aluno e o material ou o conteúdo de aprendizagem. Essa interação traduz-se em processo de modificação mútua tanto da estrutura cognitiva inicial como do assunto que é preciso aprender, constituindo o núcleo da aprendizagem significativa, o que é crucial para entender suas propriedades e potencialidades.

No entanto, para que o professor possa fazer com que ocorra uma aprendizagem significativa faz-se necessária mudança no sistema educativo e repensar dos conteúdos e metodologias de aprendizagem. A construção de significados requer conexão ou vinculação do que o aluno já sabe com os novos conhecimentos, quer dizer, relação do antigo com o novo. A clássica repetição para aprender deve ser deixada de fora, na medida do possível, para que seja assegurada a auto-estruturação significativa.

Na verdade, a aprendizagem na escola continua a ser um dos assuntos mais polêmicos entre os educadores, visto que as mudanças na conjuntura mundial, a globalização da economia e a informação produzida pelos meios de comunicação têm trazido uma série de reflexões sobre o papel da escola na sociedade do conhecimento.

O indivíduo constrói o conhecimento a partir das interações energéticas que ocorrem entre o ambiente e o pensamento e, desta forma, resgata a visão de contexto, revelando que os indivíduos são o que são dentro de determinados contextos, podendo e devendo ser compreendidos a partir de suas conexões e de suas relações com a sua realidade contextual. Isso implica em que a educação promova o respeito às diferenças, à diversidade entre os seres, às variações culturais e aos diferentes processos de desenvolvimento humano.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Lenita Maria Costa de. A afetividade do educador. **Revista Psicopedagógica**. 16(41), 1997.
- BASSEDAS, Eulália, HUGUET, Teresa, SOLÉ, Isabel. **Aprender e Ensinar na Educação Infantil**. Trad. Cristina Maria de Oliveira. Porto Alegre: Artemed, 1999,357p.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Introdução. Brasília: MEC/SEF, 1999.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 23 de dez. de 1996.
- CARNEIRO, M. A. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- CECCON, Claudius; OLIVEIRA, Miguel Darcy de; OLIVEIRA, Rosiska Darcy de. **A vida na escola e a escola na vida**. 16ª ed. Petrópolis: Vozes, 1987.
- DANTAS, H. **Afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon**. In: La Taille, Y., Dantas, H., Oliveira, M. K. Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus Editorial Ltda, 1992.
- DAVIS, Cláudia; OLIVEIRA, Zilma. **Psicologia na educação**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- DORNELES, Beatriz Vargas. **Mecanismos seletivos da escola pública: um estudo etnográfico**. In: SCOZ, Beatriz J. B. et al (orgs.). **Psicopedagogia: o caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática de Liberdade**. São Paulo: Cortez, 1986.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- FONSECA, Vitor da. **Introdução às dificuldades de aprendizagem**. 2. ed. rev. e aum. Porto Alegre: Artmed, 1995.
- GADOTTI, Moacir. **Histórias das Idéias Pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1999.
- GALVÃO, Isabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

- GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional**. 64ª ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.
- GONZÁLES CUBERES, M. T (Org.). **Educação infantil e séries iniciais**: articulação para a alfabetização. Porto Alegre: Artes Médias, 1997.
- GARDNER, Howard. **Inteligências Múltiplas**: A Teoria na Prática ; trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre : Artes Médicas, 1995.
- HAMACHEK, E. Don. **Encontros com o self**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 1978.
- JOHNSON, Doris J. e MYKLEBUST, Helmer R. **Distúrbios de Aprendizagem**. 3ª edição. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1991.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola pública**: A pedagogia crítica dos conteúdos. 11ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 1993.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- MACHADO, N. J. **Epistemologia e Didática**. São Paulo: Cortez Editora, 1995.
- MELLO, Guiomar Namó de. **Magistério de 1º grau**: da competência técnica ao compromisso político. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 1993.
- MIGUET, Pilar Aznar et al. **A Construção do Conhecimento na Educação**. Tradução: Juan Acuña Llorens. Porto Alegre RS: Artes Médicas do Sul Ltda, 1998.
- MOREIRA. M. A. **Aprendizagem significativa**: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.
- MOREIRA, M. A. ; VALADARES, J. A. ; CABALLERO, C.; TEODORO, V.D. **Teoria da Aprendizagem significativa**. Contributos do III Encontro Internacional sobre aprendizagem significativa. Peniche, 2000. Disponível em: <http://www.univ-ab.pt/cestudos/centros/cecme/Peniche%202000,%20Teoria%20da%20Aprendizagem%20Significativa,%20Contributos%20do%20III%20Encontro%20Internacional.pdf>. Acesso em: 07/01/08.
- MOREIRA, Marco Antônio. **Mapas conceituais e aprendizagem significativa**. Instituto de Física, Porto Alegre: UFRGS. Disponível em: <http://www.if.ufrgs.br/~moreira/mapasport.pdf>. Acesso em: 12/01/08.
- PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. 3ª ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 1993.
- PELIZZARI, Adriana; KRIEGI, Maria de Lurdes; BARON, Márcia Pirih; FINCK, Nelcy Teresinha Lubi; DOROCINSKI, Solange Inês. Teoria da Aprendizagem Segundo Ausubel. **Rev. PEC**, Curitiba, v.2, n.1, p.37-42, jul. 2001.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar: convite à viagem.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERRENOUD, P. **A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso.** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERRENOUD, P. et al. **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** 2. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SALTINI, Cláudio. **Afetividade e inteligência.** Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara onze teses sobre educação e política.** 24ª ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

SOLÉ, I.; e COLL, C.; **Os professores e a concepção construtivista.** Em COLL ET AL, 1999.

VASCONSELLOS, Vera M. R. de.; VALSINE, Jaan. **Perspectiva co-construtivista na psicologia e na educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1993.

WEISS, Maria Lúcia L. **Psicopedagogia clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar.** 4ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.