

## APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E RELAÇÕES INTERPESSOAIS NAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

### 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, bem como a ensinar de maneira tão abstrata e sem vínculo com a realidade do nosso aluno.

Esta pesquisa está direcionada a mostrar como os fatores afetivos se apresentam na relação professor-aluno e a questionar 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, muitas escolas continuam dominadas por 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, muitas vezes, é 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, 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 consequência 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. É com o propósito de resgatá-la que expomos este trabalho.

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

Para que o discurso da aprendizagem significativa se concretize 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 de um aparato tecnológico. Acredita-se que o professor deva ser um comunicador que desperte o interesse do

aluno e considere os aspectos psicológicos envolvidos no processo de aprendizagem. O educador não deve deter-se apenas em codificar sua mensagem, mas torná-las decodificáveis para o aluno.

Para tratar destas questões aqui expostas, este trabalho divide-se em três capítulos. O primeiro fala da aprendizagem significativa e seus conceitos, assim como seus tipos e os mapas conceituais como uma técnica de aprendizagem significativa.

No segundo capítulo fazemos 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. Quais fatores ocorrem no cotidiano escolar que levam ao fracasso e em que sentido a afetividade pode auxiliar este aluno.

O terceiro e último capítulo refere-se à importância da afetividade na aprendizagem, especialmente nos casos de alunos com dificuldades de aprendizagem, mostrando assim as características do desenvolvimento afetivo e as capacidades dos professores e dos alunos no processo de ensino e de aprendizagem.

A relação professor-aluno 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. É preciso que a sala de aula seja um lugar de demonstração de emoção, descontração, afetividade e respeito onde as diferenças individuais sejam reconhecidas, respeitadas e valorizadas, pois estimulam a construção do conhecimento. Sabemos da capacidade que nós professores temos de encontrar estes caminhos de aprender, ensinar e construir.

## **CAPÍTULO I**

### **APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA**

Falar de aprendizagem é sempre uma tarefa árdua dada a complexidade do tema em questão. Sendo assim, não temos neste capítulo a pretensão de esgotar as discussões acerca deste assunto. O que pretendemos aqui é levantar dados que nos ajudem a compreender a necessidade da conquista da aprendizagem significativa no cotidiano escolar, para que posteriormente possamos discutir alguns meios de alcançá-la.

#### **1. Noção de aprendizagem significativa**

Recorremos inicialmente a alguns autores que conceituam a aprendizagem significativa, propiciando-nos maior clareza do assunto.

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

peçoais” 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 et al (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 verificarem 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 et al (ibidem, 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 demarca os 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. Tipos de aprendizagem significativa**

Ausubel (apud MOREIRA, 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 compõem determinada proposição.

### **3. Análise dos tipos de aprendizagem**

Faremos aqui uma apresentação dos tipos de aprendizagem apontados nos estudos de Ausubel.

#### **3.1. Aprendizagem 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 subsunção 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 e podem ser abrangentes (bem desenvolvidos) ou limitados (pouco desenvolvidos), dependendo da frequência com que ocorre a aprendizagem significativa em conjunção com um dado subsunçor.

De acordo com PELIZZARI et al (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 requerem 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 et al (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 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 aquisição 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 planejamento e metodologia.

### 3.2. Aprendizagem 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 et al (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 at all (2000, 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 um 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 que, 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.

### **3.3. Aprendizagem por descoberta e aprendizagem por 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 a 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.

#### **4. Os mapas conceituais: Uma técnica para 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.

Os mapas conceituais 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 MOREIRA (2005, p. 6), mapas conceituais foram desenvolvidos para promover a aprendizagem significativa.

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 um 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 um certo conteúdo. Isso não existe. O que o aluno apresenta é o seu mapa e o importante não é se este 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 um 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.

## **CAPÍTULO II**

### **RELAÇÕES INTERPESSOAIS NORTEADAS PELO PROFESSOR**

Este capítulo trata da importância das relações interpessoais e, em especial, das relações de afetividade para a conquista de uma aprendizagem significativa.

#### **1. Relação afetiva e tendências pedagógicas**

Utilizaremos uma abordagem histórica para este tema, situando as relações interpessoais nas diferentes tendências pedagógicas.

##### **1.1 Tendência pedagógica 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. Ele 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 em clima de amizade, de democracia, tão necessário 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 conseqüência, 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, vai depositando conteúdos sem, no entanto, ter a humildade de ouvir o que os alunos pensam a respeito.

Além de repassar conteúdos do seu interesse, por vezes, o professor 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 e, assim, 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 parceiros, não se expressando livremente, não tendo direito à dúvida e esclarecimentos.

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.

## **1.2. Tendência pedagógica da escola nova**

Se na pedagogia tradicional, o professor era o centro das atenções, com o aparecimento da Pedagogia da Escola Nova, as atenções se deslocaram para o aluno.

Nesta tendência, só o aluno pode ser o autor de sua própria experiência. Essa atitude necessita 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 deve 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 esse autor, o professor não exerce mais a sua autoridade para ditar normas que devem ser seguidas pelos alunos; ele 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 local 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, características da relação interpessoal, que vem favorecer o processo de ensino-aprendizagem – favorecimento este que será abordado no próximo subtema deste capítulo.

Sublinhamos ainda a disciplina que existe para organizar o grupo, não como imposição do professor, pois o contexto e ideário escolanovista, como bem afirma SAVIANI (1991, p.22):

(...) 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.

### **1.3. Tendência pedagógica tecnicista**

Nesta tendência, tanto professor quanto aluno são relegados a segundo

plano. Sendo que os procedimentos e técnicas que visam mudar o comportamento exercem papel fundamental na educação.

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.  
(LIBÂNEO, 1993, p.30)

Dá-se, portanto, mais importância à transmissão e assimilação do conteúdo do que às relações pessoais, afetivas, entre 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. Deixa de existir em sala de aula um clima aberto a 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.

#### **1.4. Tendência pedagógica crítico-social dos conteúdos**

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

A relação afetiva professor-aluno se faz no diálogo, compreensão e, principalmente, através das trocas de experiência nas quais 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. Também procura, através do diálogo com o aluno, questionar a cultura

dominante, valorizando a cultura do aluno, ouvindo atentamente o que ele 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 eles 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, buscando seus direitos, enfim, fazendo parte das lutas sociais e do contexto sociocultural em que se encontram.

O professor oferece oportunidade para as reações afetivas do aluno, e entendemos isto como um bom início para a conquista da aprendizagem desejada. Sendo assim, temos que o conhecimento das tendências pedagógicas aqui apresentadas servirá não como modelos prontos para o perfil do professor, mas para possibilitar uma reflexão acerca do professor cada um de nós pretende ser e que tipo de relação pretende estabelecer com seus alunos.

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

## **2. A relação entre afetividade e cognição**

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

Segundo GALVÃO (1995, p.61) – que se fundamenta em Wallon – "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.

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". Isto significa que 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.

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.

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". Ela 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. O autor (ob. cit.) 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 afetivo, pois entende o indivíduo na sua totalidade. Apesar de significados diferentes, intelecto e afeto formam uma unidade no processo dinâmico do desenvolvimento.

Falando especificamente do afeto, Dantas, Vasconcellos e Galvão, dentre outros autores, se dedicaram a estudar a obra de Wallon, em cuja obra "a dimensão afetiva ocupa lugar central, tanto na construção do conhecimento quanto na construção da pessoa" (DANTAS, 1992, p. 85).

Seguindo ainda as idéias de Wallon, VASCONCELLOS (1995, p.41) considera que:

(...) 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.

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

Desde o início estamos evidenciando que não se pode dissociar a afetividade da cognição, pois a afetividade está presente na criança desde o nascimento, é o primeiro vínculo que estabelece e, de acordo com DANTAS (1992, p.90), "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 refluí 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. Portanto, "a afetividade depende, para evoluir, de conquistas realizadas no plano da inteligência, e vice-versa" (DANTAS, ob.cit.).

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.). Essa elevação da temperatura emocional, da qual fala a autora, pode acontecer por raiva, ansiedade, medo, nervosismo, preocupação, susto e por muitos outros fatores presentes na emoção humana.

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". Ou seja, 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, ressaltamos que nossa proposta de estudo é a dimensão afetiva no relacionamento professor-aluno que interfere no processo cognitivo.

Na visão de DAVIS e OLIVEIRA (1994, p.81) não há negação da 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". Argumentam ainda que "a interpretação que o professor faz do comportamento dos alunos é fundamental para que a interação

professor-aluno propicie a construção do conhecimento" (Ibidem, p. 84).

A partir do que apresentamos, 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.

## **2.1. Características do desenvolvimento na área afetiva**

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 (ibidem).

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 (ob.cit., 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, as crianças 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 permite que as crianças 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 da criança. Por volta de dois anos, ela inicia um processo de oposição que fortalecerá sua personalidade. As atitudes dos adultos que cercam esta criança são fundamentais. Dependendo da atitude dos adultos é a maneira como ela 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 elas precisam saber que a sociedade contém regras que são alheias à 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 SOLE (1999, p.45) 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”.

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

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, bem como de conquistar a capacidade de se alimentar independente da ajuda do adulto.

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, social e o do conhecimento do mundo.

## **2.1. A influência afetiva do professor no rendimento escolar**

Os professores se tornam significativos na vida de seus alunos por causa de uma forte convivência, passam com eles 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", visto que 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 do grupo e fazem com que o professor perca o controle da situação. O que significa que manifestações geradas pelas situações conflitivas prejudicam tanto o desenvolvimento do aluno quanto o trabalho docente.

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".

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, precisa contagiar a todos com a sua racionalidade e bom senso, expressos com sua afetividade.

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 freqüentes na sala de aula e 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 (ob.cit., p.107) também 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, sobretudo estes que possibilitam autonomia e responsabilidade aos alunos, facilitando o convívio em situações de crise.

As dinâmicas turbulentas são um outro tipo de interação de conflito 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 a autora citada, frente aos momentos críticos, tantas vezes geradores de indisciplina, de atos inadequados,

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 (GALVÃO, 1995, p.111).

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 atraem, conquistam ou afastam os alunos.

A relação professor-aluno necessita ir além da mera transmissão do conteúdo e da aplicação de técnicas, para que o aluno possa 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 fundamental que o relacionamento afetivo entre professor-aluno propicie as condições adequadas.

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 às idéias, às opiniões do outro, bem como 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 a 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 a aprendizagem.

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

Concordamos com DAVIS e OLIVEIRA (1994, p.90), que reforçam a idéia de que:

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 o segundo 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 e do diálogo o docente vai procurar entender quais são os motivos, as dificuldades dos educandos, como reagem e se sentem perante às situações. Fará com que as interações aconteçam de modo produtivo, que haja respeito de ambas as partes para, assim, poderem 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. No entanto, 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.

### **CAPÍTULO III**

#### **PROFESSOR, APRENDIZAGEM E DIFICULDADES**

No capítulo anterior tratamos da relação entre professor e aluno e daquela que se estabelece entre afetividade e cognição. Nesta etapa de nosso trabalho abordamos alguns fatores que podem ser gerados pelas relações afetivas entre professor e aluno, tais como as expectativas do professor em relação a seus alunos, a frequência de insucessos de alguns deles, a pobreza, a ansiedade, o medo dos alunos e a avaliação, que geralmente é encarada pelo professor como um momento que dispensa a afetividade. Vale elucidar que o caráter negativo de tais fatores deve-se ao fato de que as relações aqui estabelecidas são geradoras de conflitos internos e externos do aluno e que a amplitude deste aspecto do tema não nos permite esgotá-lo neste trabalho.

#### **1. Relações afetivas e dificuldades de aprendizagem**

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.

Concordamos com as idéias de MELLO (1993, p.36) ao estabelecer 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 em concretizar-se torna-se maior.

MELLO (ob.cit., p. 38), também 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". Neste caso, é importante que o professor tenha 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, 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 expressa 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, ou ainda: é sua obrigação! Esse aluno acaba se sentindo incapaz de superar suas dificuldades e será um candidato à 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) também aborda sobre a evasão escolar e entende que o motivo principal disto recai sobre a influência dos fracassos "no sentimento de autovalorização dos alunos". Se o professor tem atitudes de

desvalorização do aluno que reforçam sua autodesvalorização, ele acaba aceitando o seu insucesso (DORNELES, 1987, p. 264). A freqüência de fracassos escolares geradores de baixo rendimento leva o aluno a se sentir sem perspectivas de sucesso. Desta forma, a inferioridade é um fator também presente nas relações afetivas estabelecidas na sala de aula e o professor pode contribuir para que o aluno permaneça com este sentimento. Entende-se por inferioridade aquela “atitude que a pessoa possa ter, a respeito de si mesma, de se sentir menos capaz do que os outros (...) consciente ou inconsciente, implica uma comparação desfavorável com os outros”. (HAMACHEK, 1978, p. 238).

Com relação ao rendimento escolar o aluno pode perceber-se menos capaz se não conseguir aprender. Quando agravado, um baixo rendimento consecutivo poderá conduzi-lo à reprovação. Observa-se que, por ser reprovado, o aluno é tratado como “diferente” ou “deficiente” em relação aos outros alunos, por isso mesmo acaba por se sentir inferior e tender a se evadir da escola.

São comuns atitudes de professor que podem 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 comparam os comportamentos, elogiando os que se comportam como é o esperado, criticam rebaixando os que fogem à regra padrão. Isto reforça nossa idéia de que o educando pode desenvolver este sentimento de inferioridade a partir das relações afetivas que estabelece com o professor.

Há uma questão séria quando se trata de crianças pobres, sobretudo quando se entende que “os próprios professores induzem os alunos das classes sociais que não correspondem ao seu modelo de aluno ideal, ao fracasso escolar, através das suas expectativas”, como alega MELLO (1993, p.36). Isto significa que 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, como já foi dito.

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.

Alguns autores alegam que crianças pobres têm mais dificuldades para aprender e CECCON (1987, p.47) afirma que tais dificuldades escolares ocorrem devido a uma série de fatores que a envolvem, "como os problemas econômicos, familiares e sociais". O autor também reconhece o despreparo dos professores para ajudar essas crianças em suas dificuldades, pois eles seguem um modelo de escola adequado para as crianças da classe média, sem nenhuma dificuldade de aprendizagem, e a tendência é que atuem tendo em vista um aluno idealizado e não 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". O que nos leva a deduzir que as crianças pobres são tão capazes quanto as 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 sofrimentos. 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.

O professor, com competência e compromisso, 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 e autoconfiantes. 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 excessiva 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:

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 (GOLEMAN, 1995, pp.96-97).

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 se preocupar 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 não só o estado ansioso, mas também o medo do fracasso, até que este se concretiza.

Assim, o medo é um outro fator que pode ser gerado pelas relações afetivas entre professor-aluno. Ele ocorre no processo de controle das condutas e ações dos alunos, sobretudo quando é internalizado e se torna 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", no dizer de LUCKESI (1996, p. 24).

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 da ameaça, entendida por LUCKESI (ob.cit., p.25), como um "castigo antecipado", pois atinge o controle psicológico, devido à permanência da ameaça, mesmo sem que o aluno seja castigado.

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. Sublinhamos que 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, que poderá ter como consequência o fracasso escolar.

Assim sendo, o relacionamento afetivo na sala de aula se tornará negativo, tenso ou 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 poderá ser 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 frequência de insucessos, ansiedade – medo, sentimentos de inferioridade, repetência e 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 toma um caráter 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.

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, bem como suas experiências de vida, pois a avaliação passará a ser um instrumento de auxílio

para a aprendizagem.

Enfim, quanto mais prazerosas forem as relações afetivas que se estabelecem entre professor e aluno, quanto mais forem as marcas de diálogo entre eles, melhor será o desenvolvimento afetivo e cognitivo do educando.

## **2. As dificuldades de aprendizagem**

A aprendizagem e a construção do conhecimento são processos naturais e espontâneos do ser humano que desde muito cedo aprende a mamar, falar, andar, pensar, garantindo, assim, a sua sobrevivência. Com aproximadamente três anos, as crianças são capazes de construir as primeiras hipóteses e já começam a questionar sobre a existência.

A aprendizagem escolar também é considerada um processo natural, que resulta de uma complexa atividade mental, na qual o pensamento, a percepção, as emoções, a memória, a motricidade e os conhecimentos prévios estão envolvidos e onde a criança deva sentir o prazer em aprender.

Apesar do conceito de dificuldades de aprendizagem ser complexo e até mesmo um pouco ambíguo, é necessário que tentemos determinar nossa referência com tal expressão ou etiqueta diagnóstica, de modo que se possa reduzir a confusão com outros termos tais como “necessidades educativas especiais”, “inaptações por déficit socioambiental” etc.

Partindo da realidade plenamente constatada de que todos os alunos são diferentes, tanto em suas capacidades, quanto em suas motivações, interesses, ritmos evolutivos, condições de aprendizagem, situações ambientais, etc, entendendo que todas as dificuldades de aprendizagem são em si mesmas contextuais e relativas, é necessário colocar o acento no próprio processo de interação ensino/aprendizagem.

Sabemos que este é um processo complexo em que estão incluídas inúmeras variáveis: aluno, professor, concepção e organização curricular, metodologias, estratégias, recursos. Mas, a aprendizagem do aluno não depende somente dele, e sim do grau em que a ajuda do professor esteja ajustada ao nível que o aluno apresenta em

cada tarefa de aprendizagem. Se o ajuste entre professor e aprendizagem do aluno for apropriado, o aluno aprenderá e apresentará progressos, qualquer que seja o seu nível.

É óbvia a grande dificuldade que os professores sentem quando se deparam com alunos que lhes são apresentados como aqueles com “dificuldades de aprendizagem”. Nessa altura do nosso trabalho, colocamos “dificuldades de aprendizagem” entre aspas, pois sabemos que, muitas vezes, é difícil perceber se estas dificuldades são de aprendizagem ou de ensino. Ambas estão juntas, é difícil dizer qual das duas tem mais peso.

Devemos ter sempre em mente que nem todos aprendem da mesma maneira, que cada um aprende a seu ritmo e em seu nível de condições. Precisamos criar novos contextos que se adaptem às individualidades dos alunos, partindo do que cada um sabe, de suas potencialidades e não de suas dificuldades. Estas não podem ser o foco, mas sim o aluno.

De acordo com BLIN (2005), sem subestimar o efeito de fatores externos à escola, variadas pesquisas sobre a eficácia do ensino têm demonstrado a influência dos professores e da maneira como conduzem a ação pedagógica, não somente sobre a forma como se dá a aprendizagem dos alunos, mas também sobre o modo com que se comportam em aula. O conhecimento dos processos associados ao ato de aprender e uma prática didática capaz de facilitá-los pode minimizar grande parte dos problemas e dos rótulos colocados nos alunos com dificuldades de aprendizagem.

Segundo PERRENOUD (2001) pode-se duvidar que, mesmo em uma classe tradicional em que se pratica o ensino frontal, que o professor se dirija constantemente a todos os alunos, que cada um deles receba a mesma orientação, as mesmas tarefas, os mesmos recursos. E, coloca três motivos para isto:

- O professor interage seletivamente com os alunos e, por isso, alguns têm, mais que outros, a experiência de serem ouvidos ou questionados, felicitados ou repreendidos. Pergunta ele: quanto à comunicação não verbal, como ela poderia ser padronizada?
- Mesmo nessas classes tradicionais, muitas vezes o trabalho é realizado em grupos e o professor circula como um recurso para atender os alunos.

- A diversidade dos ritmos de trabalho pode levar ao enriquecimento ou ao empobrecimento das tarefas. Assim, sempre há aqueles que terminam primeiro e têm tempo para brincar, ler, enquanto outros demoram para terminar e é preciso esperá-los.

O autor ainda afirma que “se considerarmos o currículo real como uma série de experiências, chegaremos, grosso modo, a uma conclusão evidente: o currículo real é personalizado, dois indivíduos nunca seguem exatamente o mesmo percurso educativo, mesmo se permanecerem de mãos dadas durante anos” (Ibidem).

O que Perrenoud deixa claro é que a individualização de itinerários educativos é possível para os professores, pois ao invés de uma individualização deixada ao acaso, "pode ser feita uma individualização deliberada e pertinente dos percursos educativos às diferentes características, às possibilidades, aos projetos e às necessidades diferentes dos indivíduos" (ob.cit.).

Vários autores, como Sara Pain, Alicia Fernández, Maria Lucia Weiss, chamam a atenção para o fato de que o maior percentual de fracasso na produção escolar, de crianças encaminhadas a consultórios e clínicas, encontram-se no âmbito do problema de aprendizagem reativo, produzido e incrementado pelo próprio ambiente escolar (WEISS et. al, 1999, p.46).

É importante considerar que a escola deve valorizar os muitos saberes do aluno, e que seja oportunizado a ele demonstrar suas reais potencialidades. A escola tem valorizado apenas o conhecimento verbal e matemático, deixando de fora tantos conhecimentos importantes para sociedade.

O sentimento de pertença deve ser estimulado, alguém acuado jamais vai demonstrar as potencialidades que possui. Tornando o ambiente escolar acolhedor, aceitando a criança como ela é, oferecendo meios para que se desenvolva, já é uma garantia de dar certo o trabalho em sala de aula.

É necessário que os profissionais da educação adotem uma postura ética em relação ao aluno, que assim como eles convivem em uma sociedade excludente.

Portanto, diversificar as situações de aprendizagem é adaptá-las às especificidades dos alunos, é tentar responder ao problema didático da

heterogeneidade das aprendizagens, que muitas vezes é rotulada de “dificuldades de aprendizagens”.

Atualmente, a política educacional prioriza a educação para todos e a inclusão de alunos que, há pouco tempo, eram excluídos do sistema escolar por portarem deficiências físicas ou cognitivas. Além desses alunos excluídos do sistema escolar tínhamos aqueles que apresentavam dificuldades de aprendizagem que não tinham origens em quadros neurológicos e estes, embora pudessem freqüentar as escolas, estavam fadados ao fracasso escolar e eram rotulados em geral, como alunos difíceis.

Raramente as dificuldades de aprendizagem têm origens apenas cognitivas. Atribuir apenas ao próprio aluno o seu fracasso – considerando que haja algum comprometimento no seu desenvolvimento psicomotor, cognitivo, lingüístico ou emocional, desestruturação familiar – sem considerar as condições de aprendizagem que a escola oferece a este aluno e os outros fatores intra-escolares que favorecem a não aprendizagem, é “proteger”, é negar à escola, e aos seus protagonistas suas próprias responsabilidades.

As dificuldades de aprendizagem originadas na e pela escola podem ser consideradas uma das causas condutoras ao fracasso escolar do aluno. Não podemos desconsiderar que o fracasso do aluno também pode ser entendido como um fracasso da escola por não saber lidar com a diversidade dos seus alunos. É preciso que o professor atente para as diferentes formas de ensinar, pois há muitas maneiras que possibilitam o aprender. O professor deve ter consciência da importância de criar vínculos com os seus alunos através das atividades cotidianas, construindo e reconstruindo sempre novos vínculos, mais fortes e positivos.

O aluno, ao perceber que apresenta dificuldades em sua aprendizagem, muitas vezes começa a apresentar desinteresse, desatenção, irresponsabilidade, agressividade, etc. A dificuldade acarreta sofrimentos e nenhum aluno apresenta baixo rendimento por vontade própria.

Durante muitos anos os alunos foram penalizados, responsabilizados pelo fracasso, sofriam punições e críticas, mas com o avanço da ciência, hoje não podemos nos limitar a acreditar que a presença de dificuldades de aprendizagem, seja uma questão de vontade do aluno ou do professor, é uma questão muito mais complexa,

onde vários fatores podem interferir na vida escolar, tais como os problemas de relacionamento professor-aluno, as questões de metodologia de ensino e os conteúdos escolares inadequados.

A relação professor-aluno pode tornar o aluno capaz ou incapaz. Se o professor tratá-lo como incapaz, ele não será bem sucedido, não permitirá a sua aprendizagem e o seu desenvolvimento. Se o professor mostrar-se despreparado para lidar com o problema apresentado, mais chance terá de transferir suas dificuldades para o aluno.

### **3. Professor e aluno: o processo de ensino e de aprendizagem**

Abordar sobre o processo de ensino e de aprendizagem nos leva, primeiramente, a pensar sobre competências do professor. Estas estão diretamente ligadas aos novos paradigmas propostos para a escola, que é vista como uma instituição que tem metas a atingir e objetivos a alcançar. E o professor, como um ator social, precisa se engajar no novo modelo proposto pela LDB/96 e pelas demandas sócio-culturais.

PERRENOUD et al. (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 as competências dos professores estão afetas ao profissionalismo, à reflexão prática, ao agir na urgência e decidir na incerteza e às novas competências para ensinar.

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, ressaltamos que, em muitos casos, o que é óbvio para o professor não é para os aprendizes.

Os mesmos autores (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.

A cada início de ano, o professor 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 et al. (ob.cit., 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?” Acreditamos que esta convivência pode ser aprendida através do diálogo.

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 de 1996 (apud CARNEIRO, 1998, p. 33) 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.

O professor prescinde vivenciar experiências menos decepcionantes e menos ingratas (PERRENOUD, 2001, 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, como alega FREIRE (2001, p. 77).

Na aprendizagem freireana (ob.cit., p. 26-66) 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, seus questionamentos e respostas, sua linguagem (sua sintaxe e sua prosódia), justamente por não ser “uma tabula rasa ou uma mente vazia” (PERRENOUD, 2000, p. 28).

Refletindo sobre as expectativas mais comuns dos alunos de classes do ensino fundamental frente aos professores, PERRENOUD (ob.cit., 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 desse autor, não têm nenhuma relação direta com as competências escolares. 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 do professor 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, tátil-quinestésico, 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.

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.

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”. Trata-se da necessidade de o professor refletir sobre o seu papel neste importante processo de ensino e aprendizagem, pois não é necessário que ele seja o centro e o foco do processo para que sua importância seja reconhecida. Contribuir para que o

aluno seja “artífice de sua formação” é um papel a ser desempenhado por aqueles que para isto têm competência e compromisso.

#### **4. A aprendizagem relacionada com a afetividade**

Vimos no Capítulo II deste trabalho, sobretudo no subtema “A relação entre afetividade e cognição”, que não se pode ignorar a importância das relações afetivas no seio escolar, tanto do professor como do aluno.

Falar de afetividade é, de certa forma, falar da essência da vida humana no sentido de 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 aprender, 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 (ob.cit.) 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. Como vimos, a afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. Entretanto, o que não se pode permitir é que a afetividade interfira no cumprimento ético do dever de professor e no exercício da sua autoridade.

Os alunos precisam ser 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 sofrer de modo significativo a falta de afetividade, sobretudo quando se trata de alunos com dificuldades de aprendizagem.

Estudioso das inteligências múltiplas, 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 (ob. cit., p.37), as pessoas possuem capacidades das 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 as 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 e as dificuldades 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, influenciada 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. Ocorre que nem todos têm condições neurológicas e/ou emocionais, ou mesmo bagagem de experiências e oportunidades de aprendizagens anteriores àquelas promovidas no espaço escolar, por isso mesmo, apresentam um ritmo e aquisição de conhecimentos diferenciados uns em relação a outros.

Portanto, cabe ao professor ter uma postura mais adequada, sem preconceitos e respeitosa, frente ao aluno diferente. Uma preocupação e acompanhamento nas situações criadas que são 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.

Mais na linha dos sinais perceptíveis, DOLLE (1993, p.120) 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 as palavras. Dito de outro modo, a afetividade em ato fala àquele 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 revelada 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 quem 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 à classe o que vai ser estudado, por quais 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 supõe-se que o primeiro ajuda inicialmente os segundos na tarefa de aprender, porque 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.

## 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, 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. 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, especialmente nos casos de alunos com dificuldades de aprendizagem, faz-se necessária mudança no sistema educativo e repensar 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 significativa 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, às dificuldades, 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.
- BLIN, Jean-François. **Classes difíceis: ferramentas para prevenir e administrar os problemas escolares**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Introdução. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- 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.
- DOLLE, J.M. – **Para Além de Freud e Piaget**. Petrópolis: Vozes, 1993.
- 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.
- \_\_\_\_\_. **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.

GADOTT, Moacir. **Histórias das Idéias Pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1993.

GALVÃO, Isabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

GARDNER, Howard. **Inteligências Múltiplas: A Teoria na Prática**. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre : Artes Médicas, 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.

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.

MOREIRA, Marco Antônio. **Mapas conceituais e aprendizagem significativa**. Instituto de Física, Porto Alegre, 2005, UFRGS.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. 3ª ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 1993.

PELLIZZARI, Adriana; KRIEGI, Maria de Lurdes; BARON, Márcia Pirihi; 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.

\_\_\_\_\_. **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**. Porto Alegre: Artmed, 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.

\_\_\_\_\_. **A Informática e os Problemas Escolares de Aprendizagem**. Rio de Janeiro: Ed. DP&A, 1999.