

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE
SÃO PAULO**

VANESSA CRUZ FERREIRA

**A IMPORTÂNCIA DA AUTOESTIMA NO PROCESSO DE
ENSINO E APRENDIZAGEM**

SÃO PAULO

2014

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE
SÃO PAULO**

VANESSA CRUZ FERREIRA

**A IMPORTÂNCIA DA AUTOESTIMA NO PROCESSO DE
ENSINO E APRENDIZAGEM**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado ao curso de Pedagogia, como exigência parcial para obtenção do diploma de **Pedagogo**, da Faculdade de Educação, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP.

Orientador: Prof.^a Dr.^a Maria Celina Teixeira Vieira

SÃO PAULO

2014

AGRADECIMENTOS

A Deus por suas diversas manifestações de amor em minha vida.

À Congregação das Irmãs da Santa Cruz, à minha família e amigos por sua presença e amor constantes em minha vida.

À Prof. Dr. Maria Celina Teixeira Vieira, orientadora desta monografia, que me incentivou e orientou na construção deste trabalho.

Às professoras que passaram em minha vida e transmitiram seu amor pela educação.

À Educadora Cássia Aparecida José de Oliveira.

Aos colegas de sala e de trabalho.

Ao amor presente em minha vida e relacionamentos.

DEDICATÓRIA

À Congregação das Irmãs da Santa Cruz por seu apoio constante, orações e partilha de vidas.

À minha família que compreendeu minha ausência em razão da dedicação aos estudos, em especial à minha irmã Mari.

Às crianças que são fonte de inspiração e de alegria.

Às minhas amigas e amigos que me apoiaram e motivaram.

Aos meus sobrinhos e sobrinhas que me proporcionaram momentos de descontração e alegria através da presença e dos sorrisos.

EPÍGRAFE

A educação é um processo social, é desenvolvimento.
Não é a preparação para a vida, é a própria vida.

John Dewey

RESUMO

FERREIRA, Vanessa Cruz. A importância da autoestima no processo de ensino e aprendizagem. 61 F. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado ao curso de Pedagogia, como exigência parcial para obtenção do diploma de **Pedagogo**, da Faculdade de Educação, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP. 2014

O Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, ora apresentado, teve, como objetivo, discutir a importância do autoconceito e da autoestima no processo de ensino e aprendizagem. Por meio de pesquisa bibliográfica, procurou-se, numa visão sócio, histórica e cultural, portanto num processo interpessoal e intrapessoal, conceitualizar o autoconceito, a autoestima e a repercussão destes no processo ensino e aprendizagem. O autoconceito e a autoestima estão intrinsecamente relacionados; o primeiro é construído no âmbito cognitivo e o segundo - autoestima - é uma resposta afetiva a ele, com caráter valorativo. Esses conceitos são constituídos na interação da criança com a família, amigos e escola. O educador, entre eles o professor, é o mediador na construção do autoconceito e da autoestima; conceitos que muito contribuirão no processo ensino e aprendizagem e no desenvolvimento do ser humano em sua plenitude. Outros aspectos que dão suporte ao processo ensino e aprendizagem foram considerados: aspectos relacionais, afetivos, linguagem e memória.

PALAVRAS CHAVES: Autoconceito; Autoestima; Processo de ensino e aprendizagem; Mediação do educador (professor).

ABSTRACT

FERREIRA, Vanessa Cruz. The importance of self-esteem in the teaching and learning process. 61 F. Labor Course Completion (TCC) submitted to the pedagogy course, as a partial requirement to obtain a certificate of **Pedagogue**, School of Education, the Pontifical Catholic University of São Paulo - PUC/SP. in 2014

The Work Course Conclusion - CBT, presented here, has the objective to discuss the importance of self-concept and self-esteem in the teaching and learning process. Through literature review, we tried to conceptualize self-concept, self-esteem and the impact of these on teaching and learning process, in a social and historical and cultural vision, so an interpersonal and intrapersonal process. The self-concept and self-esteem are closely related; the first is built on cognitive level and the second - self-esteem - is an emotional response to it, with evaluative character. These concepts are made in the child's interaction with family, friends and school. The educator, including the teacher, is the mediator in the construction of self-concept and self-esteem; these concepts will greatly contribute in teaching and learning process and in the development of the human being in its fullness. Other aspects that support the teaching and learning process were considered: relational aspects, emotional, language and memory.

KEYWORDS: Self-concept; Self-esteem; Teaching and learning process; Intervention of the educator (teacher).

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	09
CAPÍTULO 1	
A importância da autoestima no processo de ensino e aprendizagem.....	14
1.1 Autoconceito e autoestima.....	14
1.2 Desenvolvimento humano – substrato biológico e construção cultural.....	20
1.3 Desenvolvimento humano e aprendizagem.....	21
1.4 A relação entre a autoestima e a aprendizagem.....	23
CAPÍTULO 2	
A atuação do Professor na promoção do autoconceito e da autoestima de seus alunos.....	26
CAPÍTULO 3	
O autoconceito e a auto estima do professor.....	31
CAPÍTULO 4	
O papel das representações e das expectativas nas interações professor-aluno.....	36
CAPÍTULO 5	
Contribuições da Neurociência.....	43
CAPÍTULO 6	
A função da linguagem em todo o processo.....	51
CONSIDERAÇÕES FINAIS	55
REFERÊNCIAS	59

INTRODUÇÃO

Os filmes: *Un lugar en el mundo* e *Mãos talentosas: a história de Benjamin Carson* reavivaram inquietações minhas que já são antigas e que estão presentes no cerne da instituição escolar. Nas salas de aula, encontram-se alunos que encaram as atividades de aprendizagem com profunda motivação. Querem explorar e compreender os conteúdos, buscam diferentes soluções para os problemas encontrados, são persistentes e conseguem estabelecer relações, sejam elas entre os diferentes saberes ou com o cotidiano. Já outros, diante das mesmas atividades, desistem ou desejam se livrar delas o mais rápido possível, concluindo-as, quando as concluem, só para cumprir as exigências. Aprendem somente o que julgam necessário para serem aprovados, quando aprendem. Por que essas diferenças, por que diferentes perfis? Todo educador tem a expectativa de um aluno ideal, aquele que interaja com ele, com seus pares, com o conhecimento de uma maneira compromissada, responsável, que demonstre motivação, esforço, persistência. Mas, ao entrar na sala de aula, se depara com os alunos reais que, na maioria das vezes, encontram-se com diversas dificuldades de aprendizagem, com pouca ou nenhuma vontade de se envolver com as tarefas escolares. As causas dessas dificuldades são tão amplas e complexas que o próprio educador contamina-se com o perfil dos alunos, tornando-se também desmotivado, apático e sua atuação tem pouco ou nenhum efeito. Ambos os protagonistas da aprendizagem, o aluno e o professor, entram num processo de retroalimentação onde as dificuldades de aprendizagem ficam cada vez maiores, gerando apatia, fracasso, agressividade, marginalização e desistência do saber.

É triste constatar, nas salas de aula, alunos que são repetentes crônicos, com distorção entre idade e série, com sérias dificuldades de aprendizagem, onde falta motivação e sobram autoconceito e autoestima rebaixados.

Moysés (2001) nos diz:

Como dialogar com alguém que aprendeu a se calar? Como formar consciências críticas com alguém que não tem sequer consciência do seu valor intrínseco como pessoa? Como promover uma educação que se pretende libertadora quando se tem mentes imobilizadas pelo peso de uma autodesvalorização compungente? (MOYSÉS, 2001, p.14).

É preciso resgatar esses alunos e trabalhar com tantos outros antes que se desacreditem e desistam da aprendizagem, da escola, de si mesmos, vivendo à margem.

Un lugar en el mundo é uma película argentina e a parte do roteiro que me chamou a atenção se passa entre dois personagens: Ernesto e Luciana. Ernesto, filho de uma médica e de um professor, vai viver com seus pais que se exilam voluntariamente em San Luis, uma aldeia de um vale remoto da Argentina. Lá conhece Luciana. Ernesto é um adolescente que se destaca por seu altruísmo e autoestima, traçando, constantemente, para si, novos desafios. O perfil do aluno ideal. Com sua carroça, fica à espera do trem com quem aposta corridas. Acredita poder ser mais rápido do que o trem, o que se concretiza diariamente. Luciana é uma adolescente, moradora da comunidade rural por quem Ernesto se apaixona. Atraído por ela, lhe dá um presente: um livro muito apreciado por ele. Para a sua surpresa, Luciana afirma que não sabe ler. Então Ernesto se prontifica a encontrar um meio de ajudá-la. Primeiro pede a intervenção de seu pai para que a garota estude na escola. Seu pai conversa com o pai de Luciana, mas ele não permite que ela estude. Diante da negativa, Ernesto se prontifica a ensiná-la a ler e a escrever, mesmo que proibido e escondido. Já na primeira aula, a menina o surpreende com uma autoestima rebaixada, dizendo que não vai conseguir: *Não posso, sou burra!*. Mais do que ensinar a ler e a escrever, Ernesto tem que ajudá-la a superar a sua própria resistência com a aprendizagem, perfil do aluno real aqui já citado. Diante do enredo de Ernesto e Luciana, iniciam-se algumas indagações: **por que algumas pessoas mostram uma clara tendência em enfrentar os desafios sem que as dificuldades façam-nas desistir de seus propósitos? Por que outras mostram uma tendência contrária e, mesmo com ajuda,**

inibem-se diante dos obstáculos e não conseguem superá-los? Até que ponto a capacidade de aprender ou de fazer é condicionada pela autoestima? Como a autoestima é construída? Pensando no universo escolar, existe relação entre a autoestima e o rendimento escolar no processo de ensino e de aprendizagem? Que relação é essa?

O filme *Mãos talentosas: a história de Benjamin Carson* conta a história do menino pobre de Detroit. Na infância, Benjamin Carson enfrenta diversas circunstâncias que afetam a sua autoestima. Apresenta dificuldades na escola, tira notas baixas, sente-se desmotivado e está sujeito às perversidades dos colegas que fazem questão de ressaltar que ele é o menino mais burro da escola. Ben não sabe como lidar com essas situações, não controla a sua raiva e desenvolve um temperamento agressivo, envolvendo-se em muitas confusões. **Interioriza as depreciações feitas pelos colegas e acredita que é mesmo burro, sentindo-se incapaz de aprender.** Entretanto, se torna o doutor Carson e entra para a história da medicina ao separar gêmeos siameses unidos pela cabeça. Aos 33 anos, assume o cargo de diretor do Departamento de Neurologia Pediátrica do Hospital Johns Hopkins, em Baltimore, EUA. **Como Benjamin conseguiu reverter a sua situação e se tornar um cirurgião de fama mundial? É possível elevar a autoestima numa situação tão adversa? Como?**

Desenvolver a autoestima é uma das respostas diante dessas situações. Então o presente trabalho busca trazer luz ao que é autoestima, como ela é construída e pode ser modificada quando é baixa.

Esse trabalho é, então, resultado das reflexões da relação da autoestima com a aprendizagem, das relações entre os aspectos cognitivos e os afetivo-relacionais na construção da aprendizagem no âmbito escolar buscando instituir essas relações, tanto no plano dos alunos, quanto dos professores.

Na sociedade atual, a autoestima ganha espaço à medida que pedagogos, professores, educadores, psicólogos, sociólogos, antropólogos e pessoas comprometidas com a inclusão e transformação social se debruçam sobre o tema procurando descobrir os impactos da autoestima na formação

intelectual e na formação da personalidade das novas gerações. Todos se inquietam com questões relacionadas ao fracasso escolar, à evasão escolar, à violência, à desistência, ao abandono escolar e até mesmo ao suicídio ou tentativas de suicídio que prejudicam o desenvolvimento global saudável da pessoa. Não ter acesso à escola significa um impedimento da apropriação do saber sistematizado, da construção de funções psicológicas mais sofisticadas, de condições para a construção de novos conhecimentos, de instrumentos de atuação e transformação do meio social que permitam a construção do sentimento de pertença, da cidadania e, por consequência, da atuação crítica, criativa e responsável na sociedade.

É importante que esses profissionais compreendam o que venha a ser autoestima, valorizem esse aspecto no processo de ensino e de aprendizagem e possam fazer intervenções para que a autoestima se construa de maneira positiva em seus alunos ou possa ser elevada. Serão apresentadas sugestões para que esses profissionais possam atuar nesse sentido.

Por meio de estudo bibliográfico, a autoestima será abordada numa visão sócio, histórica e cultural, como um processo interpessoal e intrapessoal. Serão apresentados os conceitos de autoconceito e autoestima. Embora o autoconceito e a autoestima estejam intrinsecamente relacionados, o primeiro é construído no âmbito cognitivo. Já a autoestima é uma resposta afetiva a ele, com caráter valorativo. Será verificada a influência da família, dos parentes, dos amigos, dos colegas de classe, dos professores e outros profissionais da escola na constituição do autoconceito e da autoestima. Considerando que a autoestima é construída nas interações que a criança estabelece, a linguagem será abordada como principal recurso dessa interação e na formação de conceitos, incluindo o autoconceito.

Na aprendizagem, interferem aspectos afetivos e relacionais que afetam o grau de envolvimento dos alunos. A relação entre professores e alunos será analisada e o componente emocional que a acompanha será abordado. O conceito de aprendizagem considerado aqui embasa-se na teoria sociointeracionista.

Considerando que a aprendizagem está relacionada à formação de memórias no cérebro, serão feitas algumas incursões no campo da neurociência, trazendo maior fundamentação e clareza aos profissionais da educação sobre o funcionamento cerebral.

CAPÍTULO 1

A IMPORTÂNCIA DA AUTOESTIMA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Durante muitos anos, prevaleceu, na Educação, uma visão enormemente simplificadora do processo ensino e aprendizagem nutrida essencialmente pelo aspecto cognitivo, deixando de lado o aspecto afetivo-relacional. Esqueceu-se, que, diante da aprendizagem, forjamos a forma de nos vermos, de ver o outro, de ver o mundo e de se relacionar com o objeto de conhecimento, com o outro e com o meio. Sabemos hoje que o sucesso ou o fracasso na aprendizagem desempenha um papel definitivo na construção do conceito que temos de nós mesmos e na estima que professamos por nós.

Nesse capítulo, pretende-se realizar uma explicação integrada sobre o funcionamento de aspectos afetivos, relacionais e cognitivos na aprendizagem.

1.1 Autoconceito e autoestima

Para o desenvolvimento das discussões que serão propostas nesse trabalho, primeiramente faz-se necessária a abordagem de autoconceito e de autoestima.

De acordo com Goñi e Fernández (2009), os estudos sobre autoconceito sob o ponto de vista psicológico originaram-se nas ideias apresentadas por William James, em 1890 na obra intitulada “The Principles of psychology”. Antes, as investigações sobre esse tema eram realizadas por filósofos, teólogos e outros profissionais não ligados diretamente à psicologia. No capítulo “The consciousness of self”, coloca que o *Eu* é composto por quatro componentes: *eu espiritual, eu material, eu social e eu corporal*, numa hierarquia de importância decrescente para o indivíduo. Já em seus escritos daquela época, verifica-se a importância do social na construção do autoconceito, trazendo uma perspectiva interacionista no desenvolvimento do

Eu. Para James, o *Eu* de uma pessoa está dividido em *The I* e *The me*, ou seja, o primeiro *Eu* que organiza e interpreta, de forma subjetiva, a experiência do indivíduo e o segundo *Eu* constituído pelas características materiais (corpo, vestuário, casa e todas as outras possessões), pelas características espirituais (traços de personalidade, atitudes, valores e percepções sociais) e pelas características sociais (o que amigos, pais, familiares e outros conhecem de mim próprio), conferindo a individualidade da pessoa. Para ele, o autoconceito é produto da fração entre o êxito percebido e as suas pretensões. Assim, o autoconceito é reforçado quando o êxito percebido é igual ou maior que as aspirações e o autoconceito baixa quando as aspirações são maiores que o sucesso obtido. A falta de êxitos em uma área sem muita importância para a pessoa não afeta seu autoconceito no sentido mais amplo.

Segundo Goñi e Fernández (2009), no início do século XX, Charles Cooley e George Mead, principais representantes do interacionismo simbólico (corrente da Psicologia Social) colocam que o conceito que uma pessoa tem de seu *self* surge das interações com os outros e reflete as características, expectativas e avaliações dos demais. Ou seja, **o autoconceito de uma pessoa configura-se constantemente nas interações sociais com os demais**. Assim, a percepção que o sujeito tem sobre si mesmo está determinada pela percepção das reações que os outros (no social) têm para com ele.

Nesse sentido, o *self* é uma estrutura essencialmente social, sendo, portanto, desenvolvido na experiência das interações sociais. O processo de conhecer-se a si mesmo dá-se pela visão que o sujeito tem da própria imagem através do ponto de vista dos outros. Assim, o *self* é a reflexão social de como a sociedade gostaria que eu me comportasse.

Goñi e Fernández (2009) destacam que, nos anos de 1940 e 1950, a perspectiva fenomenológica-humanista impulsionou as investigações acerca do autoconceito, considerando que a autopercepção do indivíduo é a construção que se dá a partir da forma como cada um percebe-se, como vê as situações em que está imerso e como essas duas percepções se interrelacionam. Para

a teoria fenomenológica, a conduta do sujeito é influenciada pelo seu passado, pelas suas experiências presentes e pelos significados pessoais que este atribui à sua percepção dessas vivências. Assim, os autores colocam que as percepções procedentes do mundo exterior são os ingredientes básicos a partir dos quais se desenvolve e se mantém o autoconceito.

Na abordagem humanista, todas as pessoas desenvolvem um autoconceito que serve para manter o ajuste do sujeito com o mundo exterior, ou seja, por meio da interação social o indivíduo repele imagens de si mesmo que lhe causam dúvidas/sofrimento com relação à sua própria competência e seu próprio valor. Desse modo, essa teoria considera que o sujeito que seja capaz de aceitar-se como realmente é, poderá desenvolver uma maturidade emocional, não necessitando tanto de utilizar-se de mecanismos de defesa.

Na segunda metade do século XX, a Psicologia Social e a Psicologia Cognitiva complementaram os estudos sobre o autoconceito. Goñi e Fernández (2009) esclarecem que a Psicologia Social ressalta a importância de que determinadas condições ambientais, como as experiências em grupo familiares, também contribuem para a formação do autoconceito. Já a Psicologia Cognitiva passa a considerar o *self* como um esquema, uma estrutura hierárquica de valores que permite ao sujeito ordenar informações a respeito de si mesmo, podendo esse esquema ser modificado pela experimentação e ser atualizado de forma contínua.

Shavelson et al. (apud GOÑI; FERNÁNDEZ, 2009, p. 32) definem autoconceito como “a percepção que uma pessoa tem de si mesma, que se forma a partir das experiências e relações com o meio, em que desempenham um importante papel tanto aos reforços ambientais como os outros significativos”. Mas Goñi e Fernández (2009) consideram que o autoconceito tem um aspecto descritivo, ou seja, a pessoa faz descrições de si mesma como, por exemplo, sobre seus atributos físicos, suas características de comportamento, suas qualidades emocionais, com um aspecto avaliativo, ou seja, ela realiza uma autoavaliação sobre suas condutas e qualidades/defeitos. Portanto é uma autopercepção, uma ideia mais real que a pessoa tem de si

mesma. Colocam ainda que o autoconceito apresenta os seguintes postulados: está organizado e estruturado, pois o sujeito categoriza a informação sobre si mesmo, relacionando essas categorias entre si; tem um caráter evolutivo, ou seja, é estável, mas não imutável, pois vai desenvolvendo-se ao longo da vida, com base nas situações experienciadas pelo sujeito; e é multidimensional, ou seja, assume vários domínios, como o autoconceito acadêmico, o social, o pessoal e o físico.

Moysés (2001) diz que o autoconceito é fruto da percepção que a pessoa tem de si mesma e está sujeito a fatores externos e internos.

Entre os constituintes intrínsecos do autoconceito está a autoestima. Assim como o autoconceito, o conceito de autoestima sofreu modificações ao longo do tempo decorrentes do tipo de teoria que embasou os seus estudos e definições.

Haywood (1986) define a autoestima como julgamento pessoal das próprias capacidades, importância, sucesso e mérito e exprime-se aos outros em palavras e ações.

Para Coopersmith (1967) a autoestima é um julgamento pessoal de valor que é expresso em atitudes que o indivíduo comunica aos outros através de informação verbal e comportamentos expressivos.

Burns (1982) exprime a autoestima como o aspecto avaliativo do autoconceito.

Wells e Marwell (1976) realçam que o aspecto avaliativo e afetivo do conceito que alguém tem de si próprio, implica o processo a que geralmente se chama de autoestima (cit. in BATISTA, 1995).

Mais recentemente, Godin e Leval (1993) definem a autoestima como a medida de aprovação ou desaprovação sentida pela própria pessoa; é a crença na sua habilidade para o sucesso e no valor social e pessoal que se traduz na forma como o indivíduo fala e age no seu dia a dia.

Parece ser evidente que quando se fala em autoestima subentende-se a existência de uma avaliação pessoal valorativa das próprias capacidades que é expressa aos outros em palavras e atitudes.

Essa valoração que a pessoa faz de si não está atrelada a atributos naturalmente humanos e presentes desde o nascimento. Na perspectiva sócio-histórica, que embasa esse trabalho, entende que o indivíduo é um ser concreto, social, histórico e cultural que constrói sua humanidade na interação com outros indivíduos, na qual os processos psicológicos não são dados e sim, construídos nessa rede.

Desde o nascimento, a criança encontra-se cercada por atribuições de valores positivos e negativos. A autoestima é, então, vista enquanto uma valorização que o sujeito faz do que ele é, sendo construída nas relações que mantém com o mundo. Desta forma, a autoestima não é natural, dada ou inata. Ela surge das diferentes formas pelas quais são significadas as situações vividas ao longo da vida.

De uma forma geral, os autores consideram a autoestima e o autoconceito como componentes da autopercepção, sendo o primeiro a avaliação da informação contida no segundo.

Moysés (2001, p. 18) sinaliza que se formou um certo consenso de que o autoconceito é a percepção que a pessoa tem de si mesma ao passo que a autoestima é a percepção que ela tem do seu próprio valor.

Goñi e Fernández (2009) expõem as diferenças entre autoconceito e autoestima:

O autoconceito faz referência a ideia que cada pessoa tem de si mesma, enquanto que a autoestima alude ao apreço (estima, amor) que cada qual sente por si mesmo; o primeiro termo faz referência à dimensão cognitiva e o segundo, à vertente avaliativa ou afetiva (GOÑI e FERNÁNDEZ, 2009, p. 28).

Moysés (2001) explicita que o autoconceito, como a própria palavra denota, tem origem nos processos cognitivos. O autoconceito é um caso particular de conceito e obedece às leis do desenvolvimento cognitivo. A

autoestima é a resposta no plano afetivo de um processo originado no plano cognitivo.

As dimensões cognitivas e afetivas têm sido tratadas, ao longo da história da psicologia, de forma separada, trazendo uma divisão artificial, uma compreensão fragmentada do funcionamento psicológico. No entanto, percebe-se atualmente uma tendência de união desses dois aspectos, numa tentativa de recomposição do ser psicológico completo, com uma abordagem mais orgânica dos indivíduos.

Segundo Wertsch (1990) para Vygotsky os processos pelos quais o afeto e o intelecto se desenvolvem estão inteiramente enraizados em suas interrelações e influências mútuas.

Oliveira (1992) sinaliza que:

Há dois pressupostos complementares e de natureza geral em sua teoria que delineiam uma posição básica a respeito do lugar do afetivo no ser humano. Primeiramente, uma *perspectiva declaradamente monista*, que se opõe a qualquer cisão das dimensões humanas... Em segundo lugar, uma *abordagem holística*, sistêmica, que se opõe ao atomismo, ao estudo dos elementos isolados do todo, propondo a busca de unidades de análise que mantenham as propriedades da totalidade (OLIVEIRA, 1992, p. 76).

De acordo com esses dois pressupostos, a abordagem do autoconceito (na esfera cognitiva) e da autoestima (na esfera afetiva) serve apenas como objeto de estudo, já que o desenvolvimento do autoconceito e da autoestima está inserido no desenvolvimento humano e constituem-se em uma unidade. Para melhor compreensão, o conceito de desenvolvimento será explanado a seguir.

1.2 Desenvolvimento humano – substrato biológico e construção cultural

O desenvolvimento humano será tratado aqui na perspectiva de Vygotsky, trazendo a dimensão biológica e social desse desenvolvimento, num processo em que o biológico transforma-se em sócio-histórico. Segundo essa perspectiva, o indivíduo se constitui enquanto tal não somente devido aos processos de maturação orgânica, mas, principalmente, através de suas interações sociais, a partir das trocas estabelecidas com seus semelhantes.

Para Vygotsky, a maturação biológica é fator secundário no desenvolvimento das formas complexas do comportamento humano, pois essas dependem da interação da criança e sua cultura. Ressalta que os fatores biológicos têm preponderância sobre os sociais somente no início da vida do indivíduo. Aos poucos, as interações com seu grupo social e cultural passam a governar o comportamento e o desenvolvimento de seu pensamento.

Segundo Rego (2012):

A estrutura fisiológica humana, aquilo que é inato, não é suficiente para produzir o indivíduo humano, na ausência do ambiente social. As características individuais (modo de agir, de pensar, de sentir, valores, conhecimentos, visão de mundo etc.) depende da interação do ser humano com o meio físico e social (REGO, 2012. p. 57 e 58).

O desenvolvimento humano implica, assim, numa ação partilhada, já que é através dos outros que as relações entre sujeito e objeto de conhecimento são estabelecidas. Na relação com o mundo, mediada pelo outro e pelos instrumentos e símbolos desenvolvidos culturalmente, o ser humano, com as propriedades naturais de seu sistema nervoso, cria as suas formas de ação.

O ser humano se diferencia dos animais pelo que Vygotsky denominou *funções psicológicas superiores* ou *processos psicológicos superiores* que são mecanismos psicológicos sofisticados. Segundo Rego (2012), essas funções estão intimamente vinculadas ao aprendizado, à apropriação do legado cultural

do grupo do qual o indivíduo faz parte. Para que exista essa apropriação, é necessário que exista internalização, que implica na transformação dos processos externos (concretizado nas atividades entre as pessoas), em um processo intrapsicológico (onde a atividade é reconstruída internamente). O longo caminho do desenvolvimento humano segue, portanto, a direção do social para o individual.

Vygotsky (1989) sinaliza que:

A internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana; é a base do salto qualitativo da psicologia animal para a psicologia humana (VYGOTSKY, 1984, p. 65).

O processo de internalização é um processo de constituição da subjetividade a partir de situações de intersubjetividade. A passagem do nível interpsicológico para o nível intrapsicológico envolve, assim, relações interpessoais densas, mediadas simbolicamente. Envolve também a construção de sujeitos absolutamente únicos, com trajetórias pessoais singulares e experiências particulares em sua relação com o mundo e, fundamentalmente, com as outras pessoas.

Retomando o que foi colocado, as *funções psicológicas superiores* estão intimamente vinculadas ao aprendizado. Se a pessoa não tiver a oportunidade de compartilhar, com seu grupo social, situações de aprendizagem, tais funções não se desenvolverão. Conclui-se então, que a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento humano.

1.3 Desenvolvimento humano e aprendizagem

À aprendizagem é atribuído um importante papel no desenvolvimento da criança. O aprendizado é considerado um aspecto necessário e fundamental no processo de desenvolvimento. É o aprendizado, que se realiza num

determinado grupo cultural, a partir da interação com os outros indivíduos, que possibilita e movimenta o processo de desenvolvimento.

A aprendizagem tem o caráter objetivo e subjetivo; objetivo devido à interação com o mundo e subjetivo na medida em que, individualmente, o aluno internaliza a objetividade. A aprendizagem é, por excelência construção: ação e tomada de consciência da coordenação das ações. A bagagem hereditária e o meio social dos alunos devem ser considerados nesse processo. A aprendizagem é uma experiência social, mediada pela utilização de instrumentos e signos.

O professor deve considerar que todo conhecimento provém da prática social e a ela retorna, já que o aluno transforma e é transformado nas relações que acontece em uma determinada cultura. É um empreendimento coletivo, não podendo ser produzido na solidão do sujeito. Portanto, o meio social é determinante no desenvolvimento humano. O desenvolvimento é fruto de trocas recíprocas que se estabelecem entre o indivíduo e o meio, cada aspecto influenciando sobre o outro, num processo dialético.

Vygotsky (1984) identifica dois níveis de desenvolvimento: um se refere às conquistas já efetivadas, que ele chama de nível de desenvolvimento real ou efetivo, e o outro, o nível de desenvolvimento potencial, que se relaciona às capacidades em vias de serem construídas.

O nível de desenvolvimento real pode ser entendido como referente àquelas conquistas que já estão consolidadas na criança, aquelas funções ou capacidades que ela já aprendeu e domina, pois já consegue utilizar sozinha, sem a assistência de alguém mais experiente da cultura (pai, mãe, professor, criança mais velha etc.). Este nível indica, assim, os processos mentais da criança que já se estabeleceram, ciclos de desenvolvimento que já se completaram.

O nível de desenvolvimento potencial também se refere àquilo que a criança é capaz de fazer, só que mediante a ajuda de outra pessoa (adulto ou criança mais experiente). Nesse caso, a criança realiza e soluciona o problema

através do diálogo, da colaboração, da imitação, da experiência compartilhada e das pistas que lhe são oferecidas.

A distância entre aquilo que a criança é capaz de fazer de forma autônoma (nível de desenvolvimento real) e aquilo que ela realiza em colaboração com os outros elementos do seu grupo social (nível de desenvolvimento proximal) caracteriza aquilo que Vygotsky chamou de “zona de desenvolvimento potencial ou potencial”.

No nível de desenvolvimento real, o desenvolvimento é visto de maneira retrospectiva; já no desenvolvimento potencial, é visto prospectivamente.

O conceito de zona de desenvolvimento proximal é de extrema importância para as pesquisas do desenvolvimento infantil e para o plano educacional, justamente porque permite a compreensão da dinâmica interna do desenvolvimento individual. Através da consideração da zona de desenvolvimento proximal, é possível verificar não somente os ciclos já completados, como também os que estão em via de formação, o que permite o delineamento da competência da criança e de suas futuras conquistas, assim como a elaboração de estratégias pedagógicas que auxiliem nesse processo. Esse conceito possibilita ainda analisar os limites desta competência, ou seja, aquilo que está “além” da zona de desenvolvimento proximal da criança, aquelas tarefas que mesmo com a interferência de outras pessoas, ela não é capaz de fazer.

1.4 A relação entre a autoestima e aprendizagem

A forma de ver a si mesmo influencia na forma de ver a situação de aprendizagem. Dependendo de como transcorre a situação de aprendizagem, a forma de ver a si mesmo é modificada.

Promover a autoestima é promover a aprendizagem. Promover a aprendizagem é promover a autoestima. Autoestima e aprendizagem são

processos que se realimentam. Essa é a relação entre a autoestima e a aprendizagem! À medida que os alunos experimentam a sensação de que podem aprender, de que aprendem, as suas relações são modificadas.

Dessa forma, a promoção de uma autoestima positiva passa necessariamente pela proposta de um projeto pedagógico que contemple a aprendizagem efetiva. A educação é imprescindível para o desenvolvimento humano. Ela não só constitui uma das condições por meio das quais o ser humano adquire atributos fundamentais ao longo do processo histórico social, como possibilita o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, tipicamente humanas. A educação é determinada pelos condicionantes sociais, mas tem um papel fundamental de transformação da sociedade. É justamente nessa condição que se tem a oportunidade de trabalhar a formação de sujeitos mais críticos, que se apropriem de seus determinantes para, dessa forma, transformá-los. É essa mediação que a educação deve exercer: formar indivíduos capazes de perceber o real e de superar a realidade.

Nesse sentido, é preciso lutar por uma escola melhor se se quer formar cidadãos com possibilidade de voar mais alto e de delinear um futuro passível de ser realizado. A autoestima dependente, em sua maior parte, das condições de vida dos sujeitos e, nesse sentido, de uma escola de qualidade.

Uma escola de qualidade é aquela que se adianta ao desenvolvimento, ou seja, que se dirige às funções psicológicas que estão em vias de se completarem. Partindo daquilo que a criança já sabe (o conhecimento que ela traz de seu cotidiano, suas ideias a respeito dos objetos, fatos e fenômenos, suas “teorias” acerca do que observa no mundo), ela for capaz de ampliar e desafiar a construção de novos conhecimentos, de incidir na zona de desenvolvimento potencial dos educandos. Desta forma poderá estimular processos internos que acabarão por se efetivar, passando a constituir a base que possibilitará novas aprendizagens.

O tipo de ensino que de fato impulsiona o desenvolvimento das capacidades dos alunos é aquele que ensina a pensar, que ensina formas de acesso e apropriação do conhecimento elaborado, de modo que ele possa

praticá-las autonomamente ao longo de sua vida, além de sua permanência na escola.

O ensino precisa abrir espaço para o diálogo, para a dúvida, para a discussão, para o questionamento, para o compartilhamento dos saberes. Precisa dar espaço para as transformações, para as diferenças, para o erro, para as contradições, para a colaboração mútua, para a criatividade.

CAPÍTULO 2

A ATUAÇÃO DO PROFESSOR NA PROMOÇÃO DO AUTOCONCEITO E DA AUTOESTIMA DE SEUS ALUNOS

O conhecimento de como se processa o desenvolvimento humano, impulsionado pela aprendizagem, traz, aos professores, algumas pistas para a sua atuação no processo de construção de conceitos por parte dos alunos onde o autoconceito é um tipo específico de conceito e a autoestima, uma resposta afetiva a esse conceito.

Considerando que o conhecimento é construído a partir das interações sociais, cabe ao professor promover essas interações entre ele e seus alunos e entre os alunos. Essas interações devem ser caracterizadas pela participação, pelo diálogo, pela cooperação, pela troca de informações mútuas, pelo confronto de pontos de vista divergentes, pela divisão de tarefas onde cada um tem uma responsabilidade que, somadas, resultarão no alcance de um objetivo comum. As interações do aluno com o seu professor e com os seus pares, possibilita a diminuição da sensação de solidão diante dos desafios de aprender.

A aprendizagem, inscrita num âmbito de interações caracterizadas pelo respeito mútuo e pelo sentimento de confiança forja pessoas educadas em todas as suas capacidades. Portanto, é importante que o professor cuide dessas interações, pois o que nelas se constrói é muito, certamente mais do que se parece à primeira vista.

Solé (1999) sinaliza que:

Interpretar a situação de ensino como um contexto compartilhado contribui para que o aluno se sinta, ao mesmo tempo, como um interlocutor interessante e com segurança que dá saber que o outro mais especializado está ali para ajudar, para ensinar e chegar onde ainda é impossível chegar sozinho (SOLÉ, 1999, p. 53).

O professor também deve se preocupar em promover os momentos individualizados para que ocorra o processo de internalização por parte de cada aluno.

A heterogeneidade, característica presente em qualquer grupo, deve ser vista pelo professor como aspecto imprescindível para as interações em sala de aula. Os diferentes ritmos, comportamentos, experiências, trajetórias pessoais, contextos familiares, valores e níveis de conhecimento de cada aluno (e do professor) imprimem a possibilidade de troca de repertórios, de visão de mundo, de confrontos, de ajuda mútua e, conseqüentemente, leva à ampliação das capacidades individuais. O professor precisa acolher as diferenças dos alunos, pois elas não diminuem, mas somam à prática educativa. Assim, nenhum aluno deve ser excluído por parecer estar fora do padrão desejado. Atitudes de desvalorização individual afetam o autoconceito da criança e deixam marcas que rebaixam a sua autoestima.

Em sua atuação, o professor deve colocar a ação do aluno no cerne da aprendizagem. O aluno precisa agir e problematizar a sua ação num processo de reflexionamento e reflexão, já que só se aprende na interação e na ação com os objetos de conhecimento, com os outros e com o meio. Portanto, o aluno deve ser considerado como um sujeito ativo e interativo no seu processo de conhecimento e o professor, como elemento mediador e possibilitador das interações entre os alunos e deles com os objetos de conhecimento, tornando acessível o patrimônio cultural.

O professor deve conhecer o nível efetivo de seus alunos, ou seja, as suas descobertas, hipóteses, informações, crenças, opiniões, enfim, o desenvolvimento real de cada um deles. Partir daquilo que o aluno já possui, potencializá-lo e conotá-lo positivamente é sinal de respeito por sua contribuição, o que, sem dúvida, favorece a autoestima. Para tanto, precisa estabelecer uma relação de diálogo com eles para que possam expressar aquilo que já sabem, sentindo-se vinculados e encorajados. O professor precisa se dispor a ouvi-los e a observar todas as suas manifestações. Tendo um papel importante de referência na formação dos alunos, é necessário que o

professor crie uma relação que demonstre profunda consciência no acolhimento de cada um como sujeito, em processo. Precisa conhecer, saber quais os desafios que os alunos enfrentam na escola, fora dela, na família, no bairro. O contato com a realidade dos alunos, com as situações que enfrentam na vida, cria a oportunidade do professor pensar em atividades de aprendizagem que conectem, que integrem os conhecimentos escolares com o contexto vivido pelos alunos, trazendo, inclusive a oportunidade de compreensão, de atuação, de mudança.

Segundo Paulo Freire (1996):

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, Paulo, 1996, p. 29).

O professor deve ser alguém que, tendo maior experiência e conhecimentos, intervenha nas zonas de desenvolvimento proximal, desafiando, através do ensino, os processos de aprendizagem e de desenvolvimento, criando uma nova zona de desenvolvimento proximal a todo momento.

Freitas (2000) explica que o professor é aquele que, detendo mais experiência, funciona intervindo e mediando a relação do aluno com o conhecimento. Ele está sempre em seu esforço pedagógico, procurando criar zonas de desenvolvimento proximal de intervenção, isto é, atuando como elemento de intervenção, de ajuda. Nas zonas de desenvolvimento proximal o professor atua de forma explícita, interferindo no desenvolvimento dos alunos, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente.

No processo de ensino, o conhecimento não deve ser tratado de uma forma dogmática e esvaziado de significado. O professor deve promover a

curiosidade dos alunos, envolvê-los em observações, fornecer informações, realizar demonstrações, dar explicações, fazer justificativas, favorecer os questionamentos, propiciar as abstrações, as pesquisas, a resolução de questões específicas e de conflitos, propor estudos, a preparação de seminários, de palestras ou de outros tipos de apresentação.

Ao longo do ensino, o professor, de maneira assistida, deve promover a autonomia dos alunos no acesso às novas informações, bem como, para pensar e refletir sobre o próprio processo de construção de conhecimentos.

O professor precisa avaliar o que propõe ao aluno, como e com que meios irá avaliá-los. Solé (1999) pontua que o professor deve:

(...) levar em conta que a elaboração do conhecimento requer tempo, esforço e envolvimento pessoal, bem como ajuda especializada, incentivo e afeto, pode contribuir para modificar em certo grau o processo, para ajustá-lo mais àquilo que esperamos: que os alunos aprendam e fiquem contentes por aprender; que os professores comprovem que seus esforços são úteis e sintam-se gratificados (SOLÉ, 1999, p. 37).

Para que o aluno aprenda, o professor precisa ajudá-lo a atribuir sentido ao conteúdo, ou seja, aludir a ele, componentes motivacionais, afetivos e relacionais. Para atribuir esse sentido, os alunos precisam saber o objetivo e as condições de realização da atividade de aprendizagem. Nessa direção, o professor precisa fazer um esforço para ajudá-los a compreender o que se pretende realizar e, anteriormente, precisa se questionar sobre o sentido das atividades que irá propor para que as suas escolhas sejam adequadas. Em suas escolhas, deve ter sempre em mente que a tarefa de aprendizagem deve parecer atraente, interessar, preencher uma necessidade do aluno que pode funcionar como motor de sua ação. O professor também deve cuidar da forma como apresenta a atividade e como a organiza. Assim, com a compreensão plena da atividade, os alunos tornarão seus os propósitos da atividade, participando do seu planejamento, de sua realização e de seus resultados de forma responsável e ativa, revendo o percurso e modificando-o quando

necessário para atingir os objetivos. O interesse pela tarefa deve ser criado pelo professor e cuidado para não decair. Assim, o aluno vive a experiência de que se aprende e de que se pode aprender, favorecendo a positividade de seu autoconceito e de sua autoestima.

Solé (1999) sinaliza que é preciso:

Garantir que o aluno possa mostrar-se progressivamente autônomo no estabelecimento de objetivos, no planejamento das ações que o conduzirá a eles, em sua realização e controle e, enfim, naquilo que pressupõe autodireção e autorregulação do processo de aprendizagem traduz confiança em suas possibilidades e educa na autonomia e na responsabilidade. Valorizar seus resultados em relação às suas capacidades e ao esforço realizado talvez seja a única coisa que com justiça cabe-nos fazer, incentivando a autoestima e a motivação para continuar aprendendo (SOLÉ, 1999, p.53).

A atividade proposta pelo professor deve estar na zona de desenvolvimento proximal do aluno, consistindo em um desafio possível a partir da ajuda de seus pares ou do próprio professor, embora lhe exija esforço. Quando isso não ocorre, a aprendizagem deixa de ser um estímulo e se torna um espelho que devolve uma imagem desvalorizada do aluno, que não ajuda a restituir a confiança nas próprias possibilidades. Assim, em sua atuação, o professor deve gerar sentimentos de competência, influenciando diretamente no autoconceito e na autoestima elevados.

CAPÍTULO 3

O AUTOCONCEITO E A AUTOESTIMA DO PROFESSOR

As escolas são espaços privilegiados de ensino e de aprendizagem, mas são, sobretudo, espaços de relações com o outro e com o meio; portanto, espaços de subjetividades, tanto de professores quanto de alunos. O autoconceito e a autoestima positivos do professor contribuem para a constituição de relações intrapessoais e interpessoais saudáveis e afetuosas no ambiente educacional, podendo potencializar a sua ação pedagógica e qualificar o processo de ensino e de aprendizagem. Quando o professor possui um autoconceito e uma autoestima mais positivos, suas relações interpessoais são favorecidas, pois se conhece melhor e gosta mais de si, conseguindo entender e gostar dos outros em suas individualidades e diferenças.

No entanto, o autoconceito e a autoestima elevados não são facilmente encontrados nos professores. Em 1994, Moysés realizou uma pesquisa com professores da rede pública que resultou no livro *O desafio de ensinar*, publicado em 1995. Num primeiro momento, a pesquisa consistia em uma entrevista com os bons professores. Um dos critérios para passar pelo processo era ter autoconfiança. Essa autoconfiança, fruto de uma autoestima elevada acabou se confirmando como característica de um bom professor, entre outras. Entretanto, a pesquisa constatou que poucos professores demonstravam autoconfiança.

Moysés (2001) assim exprime que:

Quando o assunto é autoestima, observo nas minhas conversas com professores um certo paradoxo: aparentemente, mantêm níveis baixos de autoestima, mas mostram-se interessados em melhorar a autoestima dos seus alunos (MOYSÉS, 2001, p. 59).

Seus estudos e reflexões revelaram que, no núcleo das representações sociais que os professores de escolas públicas da educação básica da cidade

do Rio de Janeiro compartilhavam a seu próprio respeito, havia a ideia de que eram profissionais desvalorizados, assim como seu trabalho, marcado pelo desânimo e pela desesperança. Essas representações eram bastante consolidadas e uniformemente disseminadas entre os mais de 400 professores participantes do estudo.

Essa situação não se modificou nos últimos anos. Enquanto categoria profissional, os professores continuam tendo representações caracterizadas pela desvalorização. Há sim professores que, a despeito de qualquer representação social negativa da classe, mantêm uma autoestima elevada, calcada na autopercepção do seu próprio valor, mas esses são minoria, já que o peso da representação social se impõe à própria autoestima.

Dependendo de como o professor se percebe, avalia suas experiências pessoais e profissionais e entende seu contexto educativo, pode ter perspectivas positivas (ou negativas) acerca de si mesmo e o reconhecimento de seu trabalho.

Os docentes que possuem um autoconceito positivo servem de boa referência para seus alunos e contribuem para a criação de um clima favorável ao processo educativo, sendo um profissional melhor em sua ação pedagógica. Acreditam que uma das metas da educação deve ser a formação de um autoconceito positivo, já que o mesmo é essencial para o desenvolvimento e a satisfação pessoal e profissional. Em contrapartida, aquele educador que não confia muito em si, ou sente frustração, dificilmente poderá suscitar motivação, confiança ou otimismo nos seus alunos.

O que se pretende observar aqui é que, assim como o aluno é influenciado e influencia o meio social, o professor também fica exposto aos fatores mencionados sobre a desvalorização e isso gera desconforto e mudanças na estrutura psicológica. É importante verificar que o professor também precisa de apoio, que ele precisa ser motivado. Todos querem uma educação de qualidade, mas não são criadas condições que favoreçam a formação de qualidade dos professores. Eles precisam ser reconhecidos pela sociedade e valorizados. Uma pessoa só consegue animar a outra se ela

própria estiver animada, motivada, convicta. Como pensar na autoestima do aluno, se o professor estiver desmotivado em sua prática docente?

Serrano Freire (2010) comenta:

Ora, se você se comporta de acordo com aquilo que acredita e, portanto, se acredita que é desvalorizado profissionalmente, fracassado, é exatamente isso que passará para os seus alunos: desânimo, apatia, desinteresse (FREIRE, Serrano, 2010, p. 103).

Apesar das situações externas como salário, condições de trabalho, prestígio social parecerem intransponível a nível individual, é na sala de aula que o professor pode promover a mudança. Elevar o nível de autoestima da turma é uma delas.

Moisés (2001) pontua que o professor:

Sendo bem sucedido nessa empreitada, o seu sucesso poderia funcionar, então, como um indício externo do seu próprio valor como profissional (MOYSÉS, 2001, p. 60 e 61).

Acreditar na educação num país em que ela não está em primeiro plano, nem em segundo, nem em terceiro... exige a convicção de que a mudança é possível. Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. O mundo não é. O mundo está sendo. Nesse sentido, o papel do professor no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém.

É preciso questionar posturas de professores que não conseguem reconhecer e respeitar os alunos, tratá-los como seres capazes de encontrar caminhos, assumindo responsabilidades pela própria aprendizagem. Um dos problemas que temos com a questão da autoestima começa nos educadores, nos professores. É importante que o professor saiba que cada gesto seu cria uma consequência e que a sua atuação poderá ser definitiva na vida de muita gente. Serrano Freire (2010) sugere que alguns professores revejam suas

metas pessoais e questionem sobre seus sonhos, pois o professor precisa ter sonhos. Se ele não tem, precisa rever se não está na hora de mudar de vida e de profissão para não transmitir sua insatisfação pessoal para seus alunos e influenciar na autoestima deles.

Assim, Serrano Freire coloca que:

Está na hora, também, de cada professor se olhar internamente e se perguntar se esta é a profissão que quer; se é desta forma e por este caminho que deseja construir uma grande e promissora carreira; se tem orgulho de ser o que é. Se é desta forma que pretende retribuir ao Universo tudo que dele tem recebido (FREIRE, Serrano, 2010, p. 82).

O professor precisa cultivar a sua autoestima. A valorização pessoal é importante e cada professor precisa estar alerta sobre a percepção que tem de si porque sofre impactos sociais constantes que podem rebaixar a sua autoestima. Nesse sentido, precisa promover ações que favoreçam o seu êxito na docência, pois tanto o sucesso quanto o fracasso têm repercussões sobre os sentimentos que nutre em relação a si mesmo. Essas ações envolvem condutas e ações pedagógicas. Em relação às condutas, o professor deve estabelecer um bom clima em aula, estimular a participação e exposição de ideias, ter coerência entre discurso e conduta, ter confiança e expectativas positivas sobre os estudantes, clarear os limites e regras de convivência. Em relação às ações pedagógicas, deve promover experiências exitosas aos estudantes, focando-se naquilo que eles podem atingir e serem bem-sucedidos, fomentar a participação de todos nas atividades, estimular a construção da autonomia, dar apoio à vazão da criatividade dos educandos, dar uma retroalimentação realista e positiva, salientar aspectos positivos e, quando falham, ter cuidado em explicar, aliar-se às famílias dos alunos.

Mendes (2011) salienta que a qualidade das relações interpessoais que se estabelecem no contexto escolar é de fundamental importância, pois nesse ambiente, os discentes estão constantemente (re)construindo conceitos sobre si mesmos e sobre os demais. Quando esta construção é desenvolvida

de forma positiva, possibilita aos educandos a melhora de seu autoconceito e, conseqüentemente, de sua autoestima. Por isso, compreende-se que o docente que possui um autoconceito e autoestima bem realista e positiva, pode proporcionar também a construção de relações interpessoais saudáveis na aula/escola e contribuir para a criação de condições favoráveis aos processos de ensino e de aprendizagem.

CAPÍTULO 4

O PAPEL DAS REPRESENTAÇÕES E DAS EXPECTATIVAS NAS INTERAÇÕES PROFESSOR-ALUNO.

Como se sabe, intervém na aprendizagem numerosos aspectos de tipo afetivo-relacional. A aprendizagem e o sucesso em relação a ela desempenham um papel definitivo na construção do conceito que temos de nós mesmos (autoconceito), na estima que se professa (autoestima) e, em geral, em todas as capacidades relacionadas com o equilíbrio pessoal. Essas capacidades mediatizam e atualizam outras: as de relação interpessoal ou as cognitivas.

As situações de ensino e de aprendizagem são situações sociais que incluem os objetos de conhecimentos, o aluno, o professor e seus colegas. Diante delas, todos os envolvidos não trazem apenas os instrumentos intelectuais de que dispõem, mas também aspectos de carácter emocional, ou seja, a representação que fazem das situações, as expectativas que elas geram, os autoconceitos, a percepção das situações como estimulantes e desafiadoras ou, pelo contrário, como intratáveis e tediosas, desprovidas de interesse ou inatingíveis. Também são construídas representações nas quais os protagonistas do ensino-aprendizagem podem aparecer como pessoas competentes, interlocutores interessantes, capacitados para resolver os problemas colocados ou, no polo oposto, como pessoas pouco capazes e/ou incompetentes ou com poucos recursos, pessoas que compartilham objetivos e ajudam na consecução da tarefa ou, no polo oposto, como rivais e repressores.

Assim, podemos afirmar que, quando aprendemos, aprendemos os conteúdos e também aprendemos que podemos aprender; quando não aprendemos os conteúdos, podemos aprender algo: que não somos capazes de aprender (e podemos atribuir isso a diferentes causas, nem todas igualmente prejudiciais à autoestima). Tudo isso ocorre durante as interações estabelecidas em aula, em torno das tarefas cotidianas, entre alunos e entre

alunos e o professor; e durante essas interações é que se constrói a motivação intrínseca, que não é uma característica dos alunos, mas da situação ensino-aprendizagem, e afeta a todos os seus protagonistas.

Tapia e Montero (1990, p.187 et seqs.) assinalam que a meta perseguida pelo sujeito intrinsecamente motivado é a experiência do sentimento de competência e autodeterminação, sentimento que aparece na realização da tarefa e que não depende de recompensas externas.

Isso quer dizer que quando alguém pretende aprender e aprende a experiência vivida lhe oferece uma imagem positiva de si mesmo, e sua autoestima é reforçada, o que, sem dúvida, constitui uma boa bagagem para continuar enfrentando os desafios que se apresentem. O autoconceito, influenciado pelo processo seguido e pelos resultados obtidos na situação de aprendizagem, por sua vez, influencia a forma de enfrentá-la e, em geral, a forma de comportar-se, de interagir, de estar no mundo.

O autoconceito é aprendido ou forjado no decorrer das experiências da vida; as relações interpessoais, particularmente as vinculadas aos pais, irmãos, professores, colegas, amigos etc. constituem os elos mediante os quais a pessoa tece a visão de si mesma. No decorrer das interações que vive, a criança elabora essa visão a partir da interiorização das atitudes e percepções que essas pessoas têm a seu respeito, de modo que as atitudes vividas na relação interpessoal vão criando um conjunto de atitudes pessoais em relação a ela mesma. Assim, acaba considerando-se simpática ou incômoda, esperta ou desajeitada, chata ou encantadora, porque é isso que os demais lhe transmitem, muitas vezes de forma totalmente inconsciente.

Muitas vezes, nos discursos, infiltram-se apreciações sobre o outro e é provável que sejam inevitáveis em qualquer situação interpessoal e é preciso certo cuidado, especialmente nos casos em que as apreciações não sejam muito positivas.

As interações são afetadas pelas representações mútuas dos protagonistas da interação. Coll e Miras (1990) assinalam que as

representações que os professores têm de seus alunos (o que pensam e esperam deles, as capacidades e intenções que lhe atribuem) funcionam como um filtro para interpretar seu comportamento e valorizá-lo, contribuindo para gerar algumas expectativas que, às vezes, podem chegar a modificar a atuação dos alunos no sentido por elas indicado. Os autores acrescentam que o fenômeno das representações também ocorre em sentido inverso, pois representações que os alunos têm de seus professores também podem chegar a ser determinantes da atuação destes.

Na origem das representações está, naturalmente, a informação procedente da observação mútua e as informações recebidas: no caso dos alunos, por colegas de outros cursos, pela “fama” do professor etc. No caso dos professores, essa influência provém das informações transmitidas sobre um grupo de uma classe ou sobre algum aluno individual por seus colegas, pelos relatórios de avaliação, pelos históricos escolares, por informes psicológicos. Tudo contribui para formar uma imagem do outro, que pode ser reforçada ou totalmente modificada pela experiência cotidiana. Ou seja, quando um professor entra em sala de aula, traz consigo uma visão dos seus alunos que indubitavelmente, influencia aquilo que vai lhes propor, a forma de propor e sua avaliação. Reciprocamente, a percepção que os alunos têm de seu professor os levará a interpretar de um jeito ou de outro as propostas. Em suma, o que alunos e professores trazem de representação um do outro intervém na percepção que cada um tem de si e do outro e no que devem fazer.

Os professores trazem consigo a imagem do aluno ideal que é alicerçada no respeito pelas normas estabelecidas, interesse pelo trabalho, constância, esforço, participação, aspecto físico (espera-se melhor comportamento e rendimento dos alunos mais atraentes) e aos estereótipos ligados ao sexo (a competência dos alunos em determinadas áreas curriculares se define em função do sexo, bem como o respeito às normas escolares). Então a representação que fazem dos alunos consiste na maior ou menor proximidade de seus alunos dessa imagem.

No caso dos alunos, os fatores afetivos são fundamentais na representação que fazem dos professores: a disponibilidade mostrada aos alunos, o respeito e o afeto a ele transmitidos, a capacidade de mostrar-se acolhedor e positivo, o conhecimento da matéria, a capacidade de motivar e envolver os alunos, a clareza das exposições, a capacidade de manter a disciplina e o desempenho do professor perante as situações conflituosas.

As representações mútuas, a forma de ver-nos, que é sempre valorativa, constituem um elemento essencial para compreender a relação que se estabelece entre as pessoas durante uma interação.

Pode-se afirmar então que alunos e professores não só se veem de determinada forma, mas esperam dos outros que se comportem de acordo com essa forma de se ver.

O autoconceito é elemento estruturador entre as situações de ensino e aprendizagem e a possibilidade de os alunos atribuírem sentido e significado a essas situações.

Em função daquilo que os professores esperam de seus alunos, podem oferecer tratamentos educativos diferenciados a eles: tipo e grau de ajuda educativa oferecida, apoio emocional e retroalimentação mais ou menos positiva, tipo de atividades das quais podem participar, oportunidades oferecidas para aprender, quantidade e dificuldade dos materiais utilizados como recurso educativo. Tudo isso varia em função de como o aluno é considerado, em função da influência que a professora pensa que tem sobre o aluno e em função das causas às quais atribui seus êxitos e fracassos.

Aparentemente os professores acreditam que sua influência é maior sobre os considerados bons alunos. Tendem a atribuir seus êxitos a causas internas (como a capacidade) e seus fracassos a causas externas ou situacionais (como a dificuldade intrínseca da tarefa). Quando o aluno não é tão bom, atribuímos seus fracassos a causas internas (como sua escassa capacidade) e os êxitos a causas externas, como sorte, simplicidade da tarefa, ou a causas internas não estáveis, como o esforço.

Se o professor considera que o fracasso de um aluno (de um bom aluno em cujas possibilidades confia) deve-se ao fato de que nesse dia anda um pouco distraído ou de que a tarefa é complicada demais, então pode intervir para ajudá-lo mais, para incentivá-lo, para modificar aspectos da tarefa e torná-la manejável. Essa intervenção converte algo intratável em um desafio interessante, possibilitando não só a aprendizagem, mas a experiência emocional de ter aprendido. Entretanto, quando o fracasso é atribuído à pouca capacidade do aluno, a atuação do professor pode ser diferente, pois se apoia na escassa confiança no aluno para aproveitar as ajudas (que muitas vezes se limitam a proporcionar mais da mesma coisa), fazendo com que perca a oportunidade não só de aprender, mas de experimentar que aprende.

Conclui-se então que as expectativas dos professores podem influenciar o rendimento dos alunos e, por conseguinte, afetar seu autoconceito e autoestima. Nesse sentido Solé (1999) nos diz que:

... os alunos respondem e adaptam-se de formas diversas aos diferentes tratamentos educativos a eles destinados, mostrando maior ou menor interesse, atenção, envolvimento, dedicação e esforço nas atividades propostas, e assim podem acabar confirmando as expectativas de seus professores. Aqueles sobre os quais foram depositadas expectativas positivas e que, conseqüentemente, receberam ajuda, atenção e retroalimentação positiva do professor provavelmente mostrarão um rendimento elevado (o que confirma as expectativas geradas); por sua parte, os alunos dos quais se esperavam poucos êxitos e que, conseqüentemente, podem ter recebido uma ajuda educativa de menor qualidade, tanto em nível cognitivo como afetivo-relacional, também confirmarão as expectativas geradas, porque não encontraram as condições adequadas para melhorar seu rendimento. (SOLÉ, 1999, p. 47).

Com frequência, os alunos dos quais são esperadas dificuldades recebem propostas que estão abaixo das suas possibilidades (ou, em outras palavras, propostas que não se referem às suas capacidades potenciais, mas estritamente às suas competências atuais já comprovadas). Mesmo que o

professor tenha a melhor intenção, esse tipo de intervenção é pouco motivador para o aluno e não favorece o avanço nem o progresso.

O rendimento dos alunos, além de depender das expectativas do professor e, por consequência, da forma como abordam a situação de ensino e que interagirão com a maior ou menor ajuda; também depende do valor que os alunos atribuem à escola e às atividades escolares; depende do grau em que o professor seja para o aluno um outro significativo e da importância que este dê à opinião que tenha dele; depende; sobretudo, do autoconceito dos alunos, tanto no conhecimento de si como ao grau em que se valorizam (autoestima).

Quando o autoconceito tem nuances negativas (consequência de apreciações negativas construídas) as expectativas negativas tendem a confirmar-se, reforçando uma escassa autoestima, estabelecendo um círculo fechado difícil de romper.

Solé (1999) pontua que:

... a pessoa acostumada a ver sua atuação coroada de êxito está em condições insuperáveis para atribuí-la à própria capacidade e esforço, o que reforça sua autoestima e permite gerar expectativas positivas quanto às suas possibilidades para enfrentar novos desafios e tarefas. Simultaneamente, o aluno que tem uma experiência repetida de fracasso, acabará considerando este fato responsabilidade sua, podendo chegar mesmo a atribuir seus eventuais êxitos a fatores que não controla, como a sorte ou a benevolência do professor. Neste caso é reforçada uma autoestima negativa e expectativas pouco favoráveis para continuar avançando (SOLÉ, 1999, p. 48 e 49).

O autoconceito tem origem social e, na sua formação, tem importância as interações com os outros e as apreciações sobre si mesmo que, mesmo inconsciente, são forjadas nessas interações. A forma de se ver e de se valorizar diante de uma tarefa de aprendizagem ou de qualquer outra tarefa é essencial. O autoconceito e a autoestima têm papel mediador na aprendizagem e não podem ser compreendidos sem considerar as representações

construídas pelos participantes da situação educativa e as expectativas geradas. Esse processo é espiral, no qual tudo influi em tudo, sendo difícil assegurar qual foi o primeiro. Sendo assim, o autoconceito é, ao mesmo tempo, causa e efeito do rendimento escolar.

Todas as relações sociais são fundamentais para a elaboração da formação do Self. Logo, um autoconceito e uma autoestima mais positivos contribuem para a constituição de relações intra e interpessoais saudáveis e afetuosas no ambiente educacional, otimizando a ação pedagógica e qualificando o processo de ensino e de aprendizagem. Neste sentido, o docente, ao ter consciência de que é um importante agente na formação da autoestima de seus alunos, poderá ter uma conduta e uma postura que favoreça este processo de forma positiva.

CAPÍTULO 5

CONTRIBUIÇÕES DA NEUROCIÊNCIA

A neurociência traz contribuições muito importantes para a compreensão do desenvolvimento humano e da aprendizagem a partir dos estudos do cérebro em funcionamento, possibilitados pelos novos equipamentos tecnológicos de imagem. Através desses equipamentos, são captadas, por meio de imagens, as áreas do cérebro que se mobilizam na execução de determinadas tarefas, as modificações cerebrais que ocorrem quando a pessoa aprende e as respostas do mesmo aos estímulos do mundo externo, frutos da interação do indivíduo com objetos de aprendizagens, com o outro ou com o meio.

Cada indivíduo tem um cérebro cujas partes, número de células, componentes químicos e funcionamento são determinados pela genética da espécie. Esse é o componente físico, digamos assim, do cérebro. A partir dele se dá o desenvolvimento do cérebro que se efetua pela formação de um mapa neural, ou seja, o conjunto de redes neuronais.

Uma rede neuronal se forma pela conexão entre neurônios, ou seja, por transferência de neurotransmissores entre as ramificações dos neurônios. A reincidência dessas trocas, ao longo do tempo, fortalece as sinapses, ou seja, os caminhos de comunicação entre os neurônios, formando uma memória.

As redes neuronais se constituem de possibilidades biológicas da espécie e são função da experiência de vida de cada pessoa. Dessa forma, o mapa neural (o conjunto de redes) assume um caráter pessoal: cada ser humano é único, pois as redes neuronais formadas são próprias e específicas da história de vida de cada um.

Nesse sentido, a realidade da espécie humana é de natureza biológica e cultural e o desenvolvimento do cérebro é função da cultura. Todas as situações na vida apresentam contextos de formação do indivíduo e o universo simbólico faz dele um membro de um grupo. A cultura é constitutiva do ser

humano e proporciona as várias formas de comunicação possíveis pela participação no mesmo universo simbólico.

Lima (2009) afirma que a sobrevivência da espécie depende da formação de grupos e da socialização das práticas culturais, dos conhecimentos e dos instrumentos culturais e é aí que entra a função da escola.

O cérebro passa por um processo de maturação biológica ao longo de vinte anos. Esse processo é marcado por mudanças importantes que acontecem em tempos constantes para todas as pessoas. Estas mudanças provocam alterações significativas no funcionamento da memória, da percepção, da emoção e da atenção, criando o que chamamos de períodos de desenvolvimento. Cada período de desenvolvimento humano é marcado, assim, por mudanças físicas no cérebro e por aquisições biológico-culturais específicas e possíveis graças à configuração físico-química do cérebro naquele determinado período.

Para o ensino na escola, levar em consideração o desenvolvimento do cérebro não é uma opção teórica, mas uma necessidade, pois a aprendizagem dos conhecimentos escolares ocorre em função do desenvolvimento e funcionamento desse órgão.

A aprendizagem é uma modificação biológica na comunicação entre os neurônios, formando uma rede de interligações e se efetua pela criação de novas memórias e pela ampliação e transformação de redes neuronais que guardam conteúdos já trabalhados anteriormente que podem ser evocadas. Quando se consegue evocar um conhecimento, é porque foi efetivamente construída uma memória de longa duração.

Toda aprendizagem envolve a criação de novas memórias ou a ampliação de memórias existentes. Há vários tipos de memória, que são acionados conforme a natureza da atividade. Todos formam, guardam e evocam memórias, a não ser em casos de patologia séria.

A não-aprendizagem ocorre pela não-formação de memórias de longa duração, memórias estas que resultam de processos complexos, para os quais a ação pedagógica é determinante. Para aprender os conhecimentos escolares, o aluno depende do ensino e das atividades de estudo.

Para as aprendizagens escolares, o processo de evocar a memória é tão importante quanto o de formar uma nova memória. A evocação da memória permite criar um contexto mental para as aprendizagens que seguirão. Esse contexto mental ajuda a fazer conexões com o que foi abordado anteriormente com o que está sendo abordado no momento. O contexto mental ativa redes já formadas ou em formação, o que auxilia nas novas aprendizagens.

Para que essas redes sejam formadas, o professor precisa promover atividades de estudo. Elas consistem num trabalho organizado com informações de um determinado objeto de conhecimento e de um método. Cada área do conhecimento formal tem seu conteúdo e sua metodologia próprios. Para aprender, o aluno precisa ser ensinado tanto sobre o conteúdo da matéria (área do conhecimento) quanto sobre as formas de atividade que levam à apropriação do conteúdo em questão.

Lima (2009) coloca que:

(...) aprender os conhecimentos formais envolve a informação e o trabalho necessário para que se formem novas memórias com o conteúdo dessa informação (LIMA, 2009, p 15).

Aprender a observar, fazer registros, organizar os dados coletados, relatar, comunicar o conhecimento formado fazem parte do aprendizado e o professor deve incluir essas atividades no currículo.

Aprender conhecimentos formais implica também na educação da percepção (que envolve os sentidos da visão, da audição, do olfato, do tato, do paladar, da vibração e do calor – portas de entrada para o nosso cérebro) e da atenção. O desenvolvimento perceptivo é condição para a atenção que é

condição para a formação de memórias, pois só aprendemos aquilo que dedicamos atenção.

A formação e a evocação de memórias estão sujeitas às condições do momento emocional em que ela se realizam.

As emoções têm função adaptativa e de sobrevivência da espécie. A emoção é responsável pelos comportamentos apresentados para preservar o ser humano, quando a deliberação (raciocínio consciente) não é possível (WALLON apud LIMA, 2009).

Assim, uma das funções principais das emoções na espécie humana é a avaliação da situação para chegar à decisão de qual comportamento será adotado, qual caminho será escolhido ou qual informação será utilizada. O sistema límbico, parte do cérebro onde se originam as emoções, participa dos processos de aprendizagem do ser humano, inclusive das aprendizagens dos conhecimentos escolares, uma vez que os processos de aprendizagem envolvem sempre tomadas de decisão.

A emoção está no início do processo de decisão e é determinante na percepção e na atenção, já que o aluno toma decisões em relação ao que irá perceber e manter a atenção em níveis que permitam apreender o conhecimento.

Na aprendizagem, o desafio do professor é despertar e manter a atenção dos seus alunos e, muitas vezes, isso é feito com ameaça, punição. O resultado é que o aluno acaba fazendo a conexão de que aprender está relacionado a situações e emoções desconfortáveis. Simbolicamente, estudar suscita a sensação de desconforto, do não desejável, do desagradável.

Alguns estudos recentes sobre o funcionamento do cérebro mostram que, muitas vezes, são emoções sentidas em experiências passadas que levam à tomada de decisão e não o raciocínio sobre a situação presente. Segundo esses estudos, a consciência da ação sucede a experimentação da emoção.

É interessante observar que, na educação, é comum a crença de que o adulto é quem decide, exclusivamente. No entanto, a realidade do processo educativo não é bem assim. De fato, o professor decide o que vai ensinar e como vai ensinar, mas o aluno também decide se quer aprender ou não, se vai prestar atenção ou não, se vai fazer a lição de casa ou não.

É importante observar que esses processos não são meramente psicológicos (relativos ao comportamento observável) ou um exercício da vontade. São processos também físico-químicos. Ou seja, existe uma dinâmica de liberação de substâncias químicas (neurotransmissores) e trocas entre neurônios, que são subjacentes aos comportamentos que são observáveis, e dos processos internos que são diretamente observáveis.

Estudos da neurociência revelam que as emoções estão presentes nos diversos tipos de aprendizagem, pois só se aprende com a formação de novas memórias e os processos de memória, por sua vez, são modulados pela emoção. Isso quer dizer que as informações, imagens e experiências são constituídas e modificadas pelas emoções que acompanham os processos de percepção, atenção e memória.

Os processos químicos que acontecem no cérebro nos estados de desconforto emocional interferem no funcionamento da memória, tanto para criar novas memórias quanto evocar as já armazenadas. Eles afetam, também, os processos de percepção e de atenção, interferindo, diretamente, na capacidade do aluno de se concentrar na atividade proposta pelo professor.

Essas situações geram apatia, indisciplina, conflito com o professor, animosidade com os colegas. O aluno não quer permanecer em um contexto que é experimentado por ele de uma forma emocionalmente negativa e podem levar à evasão escolar ou a comportamento de violência.

Assim, toda a ação de ensino deve considerar as emoções, tanto de quem ensina quanto de quem aprende: elas são constitutivas da interação humana que se estabelece na vida escolar, bem como são constitutivas dos processos cerebrais envolvidos no ensino e na aprendizagem. Muitas vezes, o

professor planeja, ensina e avalia em bases que não constituem a realidade da espécie humana, ou seja, considerando apenas a cognição, desconsiderando a emoção.

A psicologia estudou separadamente, durante muitas décadas, os processos cognitivos e os afetivos, quando na realidade constituem fenômenos tão intimamente entrelaçados que tentar estudar um sem o outro só nos leva a explicações parciais nas quais aparecem inexplicáveis lacunas.

As dimensões intelectuais e afetivas encontram articuladas na constituição humana, buscando uma abordagem mais abrangente, entendendo o sujeito em sua totalidade.

Os desejos, as necessidades, as emoções, as motivações, os interesses, os impulsos e as inclinações do indivíduo dão origem ao pensamento e este influencia o aspecto afetivo-volitivo. Cognição e afeto se inter-relacionam e exercem influências recíprocas ao longo de toda a história do desenvolvimento do indivíduo. Apesar de diferentes, formam uma unidade no processo dinâmico do desenvolvimento psíquico, portanto, é impossível compreendê-los separadamente.

Damásio (2012) discorre sobre o papel das emoções no funcionamento cognitivo. Depois de estudar uma série de pacientes com lesões cerebrais localizadas na área pré-frontal – considerada fundamental para o raciocínio -, encontrou em todos eles uma importante redução da atividade emocional, que o levou à conclusão de que existe uma interação profunda entre a razão e as emoções.

Para ele, a redução das emoções causa comportamento irracional. Quando a emoção é prejudicada, há consequências na cognição. Sendo assim, a emoção é indispensável para a racionalidade.

Baseando-se em seus trabalhos, desenvolve uma teoria que reflete a complexidade das interações entre cognição e emoções, segundo a qual não somente cognição e emoção estão reciprocamente implicadas nos processos de pensamento, mas também o cérebro e o corpo estão indissociavelmente

integrados por circuitos bioquímicos e neurais que se conectam mutuamente, de tal maneira que tudo o que acontece no corpo repercute no cérebro e vice-versa.

As emoções são, para esse autor, um conjunto de mudanças que se produzem no estado corporal, induzidas pelos terminais dos neurônios situados em diferentes órgãos do corpo e que são controladas por determinadas áreas do sistema cerebral, as quais, por sua vez, respondem ao conteúdo de pensamentos do sujeito. Desta maneira, pensamentos e emoções estão interconectados, e o conteúdo dos pensamentos não é indiferente para o organismo em sua totalidade. Este conteúdo tem repercussão corporal, já que sua ação não fica limitada unicamente ao cérebro, mas também se transmite a diferentes órgãos através do sistema nervoso.

A experimentação de estados corporais não deixa o cérebro indiferente e repercute, de maneira significativa, em seu funcionamento e em sua eficácia. Assim, quando experimentamos um estado corporal negativo, induzido por uma emoção desagradável, as imagens são geradas mais lentamente, sua diversidade é menor e o raciocínio torna-se ineficiente. Quando os estados corporais são positivos, a sucessão de imagens é rápida, sua diversidade é maior e o raciocínio, mais eficiente.

Galvão (1995) explicita que:

Na vida cotidiana é possível constatar que a elevação da temperatura emocional tende a baixar o desempenho intelectual e impedir a reflexão objetiva. O poder subjetivo das emoções (que volta a atividade do sujeito para suas disposições íntimas, orgânicas) incompatibiliza-se com a necessária objetividade das operações intelectuais; é como se a emoção embaçasse a percepção do real, impregnando-lhe de subjetividade e, portanto dificultando reações intelectuais coerentes e bem adaptadas (Galvão, 1995, p. 66 e 67).

A prática pedagógica que for planejada e executada sem levar em consideração os processos internos mentais da espécie humana terá grande possibilidade de conduzir o aluno a uma situação de não aprendizagem.

Quando o professor tem acesso a conhecimentos sobre o desenvolvimento humano, ele tem a possibilidade de ajustar, adaptar e ou criar suas formas de ensinar, bem como de propor atividades que o aluno precisa, de fato, realizar para se apropriar do conhecimento.

Os conhecimentos sobre o cérebro devem ser auxiliares e esclarecedores para o professor: eles podem contribuir para a elaboração de uma didática alinhada com os processos mentais em cada período do desenvolvimento.

O desenvolvimento e a formação das memórias são de singular importância para a educação escolar, uma vez que todo ensino objetiva a formação de memórias dos novos conhecimentos. Importa aos professores saber como as informações são transformadas em novas memórias, como os alunos se apropriam de sistemas simbólicos, construindo conceitos complexos das várias áreas do conhecimento. É aí que entra a linguagem que será explorada no próximo capítulo.

CAPÍTULO 6

A FUNÇÃO DA LINGUAGEM EM TODO O PROCESSO

Para chegar à fala, é necessário o desenvolvimento do aparato fonador. Com a descida da laringe, que acontece no primeiro ano de vida, a criança começa a produzir os sons das vogais e fazer vocalizes. Progressivamente, emite as consoantes e depois, as sílabas. Ao mesmo tempo, ela desenvolve a melodia própria de sua língua, integrando, para isso, áreas específicas do cérebro que processam duração, altura e encadeamento de sons. Para produzir as palavras, a criança precisa, anteriormente, formar memórias auditivas dos fonemas da língua materna. À medida que esses vários componentes entram em funcionamento conjunto, a criança chega à emissão de palavras. Primeiramente, palavras isoladas e, depois, o conjunto de duas palavras, geralmente sujeito e verbo ou verbo e objeto. Ao mesmo tempo, a criança vai aprendendo como a fala é utilizada para a comunicação em seus vários contextos, segundo a sua cultura. Assim, o domínio da linguagem modifica o processo de desenvolvimento que, de predominante biológico, passa a incorporar o desenvolvimento cultural como dimensão ainda mais importante.

A linguagem tratada aqui é entendida como um sistema simbólico (entendido como um sistema de representação da realidade). Através da linguagem é possível designar os objetos do mundo exterior e lidar com eles, mesmo quando estão ausentes. Através da linguagem é possível analisar, abstrair e generalizar as características dos objetos, eventos, situações presentes na realidade. Desse modo, a linguagem não somente designa os elementos presentes na realidade, mas também fornece conceitos e modos de ordenar o real em categorias conceituais.

A linguagem também está associada à função de comunicação entre as pessoas, o que garante a preservação, a transmissão e a assimilação de informações e experiências acumuladas pela humanidade.

Os instrumentos técnicos e os sistemas de signos, construídos historicamente, fazem a mediação dos seres humanos entre si e deles com o mundo. A linguagem é um signo mediador por excelência, pois ela carrega em si os conceitos generalizados e elaborados pela cultura humana.

A linguagem é o mais importante sistema de representação da realidade. A linguagem, assim concebida, pode ser comparada a um filtro por meio do qual as pessoas operam e veem o mundo. As palavras que designam tudo o que existe são mediadoras entre os indivíduos e o mundo. A linguagem é, então, o meio principal dessa mediação.

Rego (2000) aponta três mudanças essenciais que o surgimento da linguagem imprime: ela permite lidar com os objetos do mundo exterior mesmo quando estão ausentes, possibilita a abstração e a generalização (designa os elementos do real e os ordena em categorias conceituais) e o intercâmbio social entre os indivíduos, favorecendo a transmissão e a assimilação de informações e experiências acumuladas pela humanidade ao longo da história.

Vygotsky (1984) sinaliza que:

A capacitação especificamente humana para a linguagem habilita as crianças a providenciarem instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, a superarem a ação impulsiva, a planejarem a solução para um problema antes de sua execução e a controlarem seu próprio comportamento. Signos e palavras constituem para as crianças e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas. As funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se, então, a base de uma forma nova e superior de atividade (VYGOTSKY, 1984, p. 38).

Sendo assim, a linguagem tanto expressa o pensamento da criança como age como organizadora desse pensamento.

Os adultos que interagem com a criança e que já dominam a linguagem, oferecem esse instrumento para ela, interpretam, atribuem significados aos seus gestos, posturas, expressões e sons e a inserem no mundo simbólico da sua cultura. Na medida em que a criança interage e dialoga com os membros

mais maduros de sua cultura, aprende a usar a linguagem como instrumento de pensamento e como meio de comunicação.

No desenvolvimento humano, a fala, que inicialmente é utilizada como meio de comunicação, de estabelecimento de contato com as outras pessoas e atendimento de necessidades por meio delas, portanto socializada, vai, se internalizando e passa a ter uma função planejadora; a fala passa a preceder a ação e a funcionar como auxílio de um plano já concebido, mas ainda não executado.

Ao aprender a usar a linguagem para planejar uma ação futura, a criança consegue ir além das experiências imediatas, permitindo a realização de operações psicológicas bem mais complexas. Assim, a linguagem é um dos fatores mais relevantes no desenvolvimento humano, cuja internalização, pela mediação dos sistemas simbólicos de determinada cultura possibilita o surgimento dos processos psicológicos superiores.

Assim, segundo Vygotsky (1991) o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem. Para esse autor, é por meio das palavras que o pensamento passa a existir. Fundamentadas nessa afirmação, algumas teorias chegam a pressupor que às habilidades linguísticas correspondem habilidades cognitivas.

Vygotsky pontua que:

A relação entre o pensamento e a palavra é um processo vivo; o pensamento nasce através das palavras. Uma palavra desprovida de pensamento é uma coisa morta, e um pensamento não expresso por palavras permanece uma sombra (Vygotsky, 1989, p. 131).

Cabe aqui remeter à escola e ao professor, refletindo sobre as suas linguagens e a dos alunos. Será que elas se conversam? Será que a escola e o professor consideram a linguagem que a criança traz? Talvez as dificuldades que os alunos apresentem para aprender estejam relacionadas às dificuldades em compreender determinado conteúdo por não compreenderem o significado,

o conceito de algumas palavras. Cabe ao professor, antes de iniciar determinado conteúdo, verificar se seus alunos conhecem os conceitos relacionados, pois qualquer conceito que se proponha a ensinar (conceitos científicos) precisa estar apoiado nos conceitos cotidianos que os alunos aprenderam no contato com seu meio cultural. Como já foi visto anteriormente, a natureza dos conceitos trabalhados na escola é diferente da natureza dos conceitos do cotidiano. Ensinar os conceitos científicos é uma característica predominantemente escolar e é aí que reside uma das suas importantes funções.

Outra questão a se pensar em relação à linguagem é: a linguagem da escola é a linguagem dos alunos? De um lado, a linguagem da escola segue padrões culturais e linguísticos legitimados socialmente. A exigência do uso dessa linguagem legitimada na comunicação pedagógica é um dos instrumentos mais eficientes para que a escola cumpra a sua função. De outro, a linguagem dos alunos, nem sempre regidas por padrões culturais e linguísticos legitimados.

A escola, ao apresentar uma linguagem distinta daquela que o aluno traz, pode contribuir para modificações no pensamento e maior participação do sujeito na sociedade, mas também pode promover um embate, um choque linguístico que dificulta a comunicação e a aprendizagem. Posto isso, a escola deve, antes de pretender ensinar, inserir o aluno nesse novo cenário e instrumentalizá-lo para operar com essa linguagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho realizado buscou discutir a relação entre a autoestima e a aprendizagem.

Através da pesquisa bibliográfica, com autores sociointeracionistas, considerou-se a importância das interações sociais com o outro e com a cultura e dos aspectos afetivos para a aprendizagem e o desenvolvimento humano.

As interações que a criança vivencia em sua família (pai, mãe, irmãos, primos, avós, tios etc.), na escola (colegas, professores e outros profissionais) e em outros grupos, contribuem, de maneira decisiva, na constituição de seu autoconceito e de sua autoestima. Essas pessoas, com quais a criança interage, atuam como espelhos a partir dos quais a criança percebe e forma a imagem e o valor que tem de si mesma. Essa imagem e esse valor são formados através do afeto que ela percebe de tais pessoas em relação a ela. Assim, recebendo afeto positivo, pode formar um autoconceito e uma autoestima positivos. Ou, sendo alvo de afeto negativo por parte destes membros significativos de sua vida, possivelmente formará um autoconceito e uma autoestima negativos.

A autoestima de uma criança também está muito relacionada com a sua aprendizagem, uma vez que é através de seus sucessos e fracassos nesse âmbito, que durante a infância ocupa a maior parte de sua vida, que ela vai formando o seu autoconceito e a sua autoestima. A criança precisa ter o seu valor reconhecido, se sentir apoiada, estimulada, valorizada. Assim, terá mais facilidade de enfrentar qualquer situação, sendo mais independente e segura, superando os desafios que lhe são colocados.

Concluindo, a criança constitui a imagem e o valor que tem de si a partir das experiências que vivencia em suas relações com o outro, com o meio e com a aprendizagem e do que expressam dela (através da fala, de expressões faciais, corporais ou outra forma de comunicação).

Então, no processo ensino e aprendizagem, interferem aspectos relacionais e afetivos que afetam o grau de envolvimento dos protagonistas desse processo. Portanto, a aprendizagem depende das relações interpessoais que são estabelecidas entre os professores e seus alunos e entre eles. Na relação entre professores e alunos e entre seus pares devem ser estabelecidos vínculos afetivos que deem suporte à aprendizagem, criando condições propícias para que ela se efetive, alcançando, assim, os resultados acadêmicos desejados que trarão satisfação e bem-estar para ambos, vitalizando a tarefa de aprender e de ensinar.

Entendendo então que a aprendizagem só é possível pela mobilização afetiva, tratou-se da relação entre emoção e cognição através das contribuições da neurociência em relação a esse tema e a função da linguagem em todo o processo.

Procurou-se superar a dicotomia entre cognição e emoção. Toda a aprendizagem requer uma tomada de decisão e essa decisão é modulada pela emoção. Ou seja, considerar a emoção no processo de ensino e aprendizagem é crucial para que se obtenha sucesso no ato de ensinar e de aprender. Quanto mais positiva for a emoção envolvida na aprendizagem, maior chance ela terá de se efetivar.

Viu-se que o professor deve cuidar da linguagem. É ela que possibilita as relações interpessoais, a comunicação, a construção dos conceitos e o desenvolvimento do pensamento. Muitas vezes, o aluno entra em choque com a linguagem que traz de suas vivências cotidianas e a utilizada na escola. Nesse sentido, o professor deve acolher a linguagem dos alunos e criar pontes para que os alunos possam transitar pela linguagem da instituição escolar, apropriando-se dela.

Considerando ainda que a aprendizagem está relacionada à formação de memórias no cérebro, foram feitas algumas incursões no campo da neurociência, trazendo maior fundamentação e clareza aos profissionais da educação sobre o funcionamento cerebral.

Como a aprendizagem e a autoestima se retroalimentam, abordou-se o papel que as representações e as expectativas têm na interação entre

professor e aluno no processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, o professor deve rever suas concepções acerca de aluno ideal e expectativas pautadas nelas para que tenha intervenções mais construtivas em relação aos seus alunos.

Viu-se que só há aprendizagem dos conhecimentos formais se houver ensino planejado e intervenção a cada atividade realizada por parte do professor e estudo por parte do aluno. Nesse sentido, o professor precisa conhecer como se dá o desenvolvimento humano, incluindo os processos de mediação, internalização, formação de conceitos e ter domínio em relação à teoria que embasa a sua prática para tomar as decisões mais acertadas em relação às tarefas de aprendizagem que propõe. Essas tarefas precisam ser escolhidas criteriosamente para que incidam na zona de desenvolvimento proximal do aluno. Só assim, com a ajuda do professor, o aluno poderá experimentar situações de sucesso, elevando a sua autoestima, que, por sua vez, elevará também o seu interesse em aprender.

Procurou-se fornecer algumas pistas aos professores para que favoreçam a aprendizagem efetivamente. Só quando o aluno percebe que é possível aprender e aprende é que a autoestima pode ser modificada, elevando-a. Caso contrário, há desinteresse, desmotivação, apatia, agressividade e até abandono escolar.

A educação requer novas abordagens pedagógicas que potencializem os alunos a mudar o curso de suas histórias, alcançando progressos em suas aprendizagens. Não se pode desconsiderar que hoje os alunos estão mergulhados numa sociedade cheia de atrativos e que fica difícil focar a atenção em metodologias desatualizadas, o que exige que as práticas escolares sejam revistas.

Torna-se necessária a promoção de ambientes de aprendizagem alegres, seguros, afetivos, ricos em estímulos. É preciso possibilitar os diferentes estilos de aprendizagem, valorizar as inteligências múltiplas, estabelecer boas expectativas de desempenho, promover uma aprendizagem ativa e contextualizada, pautada em experiências significativas.

Vale a pena destacar a citação de Paulo Freire (1996) que traz um pouco da essência desse trabalho. O autor coloca que:

Como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura racionalista. Nem tampouco jamais compreendi a prática educativa como uma experiência a que faltasse rigor em que se gera a necessária disciplina intelectual (FREIRE, Paulo, 1996, p. 145 e 146).

REFERÊNCIAS

BATISTA, P. M. F. **Satisfação com a imagem corporal e a autoestima: estudo comparativo de adolescentes envolvidos em diferentes níveis de atividade física.** Dissertação de mestrado em Ciência do Desporto. F. C. D. E. F. Universidade do Porto, 1995.

BURKE, Thomas. **O professor revolucionário: da pré-escola à Universidade.** Petrópolis, RJ: Vozes 2003.

BURNS, R. **Self-Concept Development and Education.** London: Holt, Rinehart and Winston, 1982.

CENCI, Adriane; COSTAS Fabiane Adela Tonetto. **Pensamento e linguagem: cultura e aprendizagem.** Revista Espaço Pedagógico, v.16, n.2, Passo Fundo, p. 34-47, jul./dez. 2009.

COLL, C. & MIRAS, M. **A representação mutua professor/aluno e suas repercussões sobre o ensino e a aprendizagem.** In COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A., orgs. v.2, p. 297-313, 1990.

COOPERSMITH, S. **The antecedents of self-esteem.** São Francisco: W. H. Freeman & Co., 1967.

DAMÁSIO, António R. **O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano.** 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

DIMENSTEIN, Gilberto; ALVES, Rubem. **Fomos maus alunos.** 9. ed. Campinas, SP: Papirus 7 Mares, 2008 - Papirus Debates.

FRANCO, Adriana de Fátima. **O mito da autoestima na aprendizagem escolar.** Revista semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, v.13, n.2, jul./dez. 2009.

FREIRE, José Carlos Serrano. **Sou Professor: trabalhando a autoestima e a motivação no magistério.** 5. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

FREIRE, Paulo. 1921. **Essa escola chamada vida: depoimentos ao repórter Ricardo Kotschol Paulo Freire, Frei Betto**. São Paulo: Ática, 1985 (Série educação em ação).

_____ **Educação e Mudança**. Ed Paz e Terra 1979.

_____ **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente**. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GOLDIN, P.; LEVAL, N. **Self-esteem and achievement in sport**. Atas do 8º congresso mundial de psicologia desportiva, psicologia do desporto: Uma perspectiva integrada, pp. 558-561, 1993.

GOÑI, E.; FERNÁNDEZ, A. **El autoconcepto**. In: GRANDMONTAGNE, A. G. (Coord.). El autoconcepto físico. Madrid: Ediciones Pirámide, 2009.

HAYWOOD, M. K. **Life span motor development**. Illinois: Human Kinetics Publishers, 1986.

OLIVEIRA, Marta Kohl de; LA TAILLE, Yves de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

LIMA, Elvira Souza. **Neurociência e aprendizagem**. São Paulo: Inter Alia, 2009.

MENDES, A. R. **Saúde docente: uma realidade detectada – em direção ao bem-estar e a realização profissional**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

MONTOYA, Adrian Oscar Dongo. **Piaget e a criança favelada: Epistemologia genética, diagnóstico e soluções**. Ed Vozes 1966.

MORAIS, Regis de. **Sala de aula que espaço é esse?** (19ª edição) São Paulo: Papyrus, 2005.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** 20. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

MOYSÉS, Lucia. **A auto-estima se constrói passo a passo.** 3. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

_____ **O desafio de saber ensinar.** Campinas, SP: Papyrus, 1995.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação.** 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SASTRE, Genoveva; MORENO, Montserrat. **Resolução de conflitos e aprendizagem emocional: gênero e transversalidade.** São Paulo: Moderna, 2002.

SOLÉ, Isabel et al. **O construtivismo na sala de aula.** São Paulo: Ática, 1999.

TAPIA, J. A. & MONTERO, I. **Motivação e aprendizagem escolar.** In: COOL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A., orgs. e educação v.2, p. 183-198, 1990.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____ **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WELLS, L. E.; MARWELL, G. **Self-esteem: Its conceptualization and measurement.** Beverly Hills, CA: Sage, 1976.

WERTSCH, J. **The voice of rationality in a sociocultural approach to mind.** In L. C. Moll, (ed.) *Vygotsky And Education.*, 111-126. New York, NY: Cambridge University Press, 1990.