

CONRADO DE VASCONCELOS PEREIRA

A RELEVÂNCIA DA AFETIVIDADE NA RELAÇÃO PEDAGÓGICA

Perdizes – 2011

CONRADO DE VASCONCELOS PEREIRA

**A RELEVÂNCIA DA AFETIVIDADE NA RELAÇÃO
PEDAGÓGICA**

Monografia apresentada ao Curso de Pós-Graduação Lato Sensu da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como requisito parcial para obtenção do título de especialista em Fundamentos de uma Educação para o Pensar, sob orientação da professora Doutora Neide Saisi.

Perdizes - 2011

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	02
1. AFETIVIDADE E COGNIÇÃO	05
1.1 JEAN PIAGET	06
1.2 LEV SEMENOVICH VYGOTSKY	13
1.3 HENRY WALLON	21
2. ÉTICA E MORAL	32
3. PEDAGOGIA LIBERTADORA	41
CONSIDERAÇÕES FINAIS	49
REFERÊNCIAS	54
ANEXOS	56

INTRODUÇÃO

A relação professor-aluno é fundamental em todos os níveis e modalidades do ensino, pois é por meio dela que o aluno pode ser motivado a construir seu conhecimento.

Na trajetória escolar em todos os níveis do ensino obrigatório, sempre existe algum fato que marca de alguma maneira a vida dos alunos e dos professores: Algum acontecimento que gerou mágoa, felicidade, sentimentos que ajudam ou atrapalham o processo de ensino-aprendizagem na escola. Para mim, estas marcas foram lembradas nas aulas de Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio ao longo do ano de 2008. O professor da disciplina Ms. Hélio Braga da Silveira Filho sempre enfatizava durante suas aulas a importância de um bom relacionamento entre o educador e o educando para que não houvessem “barreiras” que atrapalhassem ou gerassem desinteresse pela aprendizagem. Durante minha trajetória como aluno presenciei acontecimentos que despertavam meu interesse em aprender a matéria, como também acontecimentos que o bloqueavam, tornando menor a afinidade com o professor. Hoje como docente de Química posso afirmar com mais certeza que a relação professor-aluno é fundamental para o processo ensino-aprendizagem. Foi a partir destas observações que resolvi fazer um estudo teórico sobre A Relevância da Afetividade na Relação Pedagógica, para compreender estes fenômenos de modo aprofundado teoricamente e não apenas intuitivamente pela experiência própria.

Da perspectiva do professor um clima afetuoso pode tornar o ambiente escolar propício para o processo de ensinar e contribuir para que os educadores atuem com maior empenho, com dignidade em uma profissão que é de extrema importância para o crescimento de uma nação. Segundo o que tenho observado no transcorrer dos últimos três anos como professor de química, o processo de ensino no Brasil não tem conseguido desenvolver no aluno uma aprendizagem significativa.

Da perspectiva do aluno, pode gerar atitude de confiança, de responsabilidade e de sentimento positivo não só para com o professor, como também para com a escola.

As pessoas constroem interações que variam de acordo com o contexto

sociocultural em que se encontram como também com as atividades constitutivas de seu cotidiano. Temos por pressuposto que todo relacionamento é movido por algum tipo de afeto, sendo assim, esta pesquisa foi norteadada pela indagação: Por que a afetividade na relação pedagógica é relevante para o processo ensino-aprendizagem?

Serão, neste trabalho, apresentadas algumas considerações sobre a interação das dimensões afetivas e cognitivas, conteúdo este baseado no estudo de como o ser humano aprende sob a perspectiva de três teóricos da psicologia interacionista, Jean Piaget, Lev S. Vygotsky e Henry Wallon. A intenção deste estudo é discutir a dimensão afetiva como componente motivacional da aprendizagem concordando, assim, com a hipótese de que uma boa relação entre professores e alunos produz um conhecimento mais significativo.

Os objetivos deste trabalho são:

Objetivo geral: Elaborar um estudo teórico sobre a relevância da afetividade na relação pedagógica com a finalidade de incentivar o interesse de educadores para exercer uma prática pedagógica fundamentada em um relacionamento harmônico e amigável entre eles e seus educandos, propiciando um aprendizado significativo por parte deste. Sendo assim minha expectativa é que este estudo contribua para o aprimoramento da relação professor-aluno.

Objetivos específicos:

- Refletir e explicitar o conceito de afetividade baseado em três teóricos da psicologia interacionista: Piaget, Vygotsky e Wallon.
- Estabelecer relações possíveis entre idéias de Paulo Freire sobre a relação pedagógica e os autores mencionados da psicologia interacionista.
- Compreender o papel do professor mediador para a construção do conhecimento.
- Discutir o papel da moral na construção social dos alunos.

Trata-se, portanto, de um estudo teórico de método bibliográfico.

Este estudo está organizado em três capítulos: O primeiro Afetividade e Cognição, explica a concepção de homem em Piaget, Vygotsky e Wallon, assim como, a articulação da afetividade à construção da dimensão cognitiva.

O segundo capítulo se chama Ética e Moral que pretende definir e distinguir os conceitos de moral e de ética assim como discutir a moralidade e a sua importância na educação.

O terceiro e último capítulo se chama Pedagogia Libertadora. Neste capítulo serão relacionadas e discutidas as teorias do primeiro e segundo capítulos com as idéias de Paulo Freire sobre educação.

Em reuniões pedagógicas nas escolas que leciono, percebi que minha formação de licenciatura como a de muitos outros professores, foi mais voltada para os aspectos cognitivos, desconsiderando as orientações pedagógicas de cunho afetivo que favorecem a auto-estima do aluno e motivam o aprendizado. A escola encontra-se com grande dificuldade em favorecer a aprendizagem e, com este processo insatisfatório, o aluno não desenvolve as ferramentas culturais necessárias para ter uma vida com qualidade. Sendo assim, a justificativa deste tema é visar contribuir para uma discussão de interesse de licenciados que, assim como eu, acreditamos no sucesso escolar tendo como princípio básico a dimensão afetiva na base da relação educacional.

1. AFETIVIDADE E COGNIÇÃO

Este capítulo aborda o conceito de afetividade como um constructo estudado em múltiplos autores. Neste estudo o foco recai sobre Piaget, Vygotsky e Wallon. Estes três autores desenvolveram suas teorias a partir do modelo epistemológico interacionista. Esta afirmação requer a explicitação dos modelos epistemológicos: Empirismo, Inatismo e Interacionismo. “O inatismo e o empirismo tratam da origem de nosso pensamento: idéias, crenças, problemas que diz respeito ao caráter psicológico” Ajdukiewicz (1975). Ou seja, eles explicitam a origem do conhecimento pelo sujeito.

De acordo com Matui (1995) o modelo empirista considera o conhecimento como algo que vem de fora, por meio dos sentidos e da experiência. Esta seria a fonte do conhecimento na abordagem empirista. O ambiente tem grande influência na constituição das características humanas, portanto o homem é concebido como um ser passivo e receptivo que se adapta e se desenvolve de acordo com as condições impostas pelo meio em que está inserido. O ser humano ao nascer é considerado como uma “tabula rasa”, sem conhecimento algum, limitando-se a aprender somente a partir das experiências vivenciadas. Seus principais representantes são John Locke, George Berkeley e David Hume.

O modelo inatista, conhecido também como racionalismo ou apriorismo é fundamentado na crença de que as características de cada indivíduo já se encontram prontas no momento do nascimento. Segundo Matui (1995) este modelo valoriza a razão ou pensamento como fonte do conhecimento. São inatistas as atitudes teóricas ou práticas de raciocinar a partir da natureza, da hereditariedade, das raças, dos dons, dos instintos etc. A hereditariedade é o ponto fundamental na concepção inatista no qual as características dos indivíduos são de ordem biológica e geneticamente atribuídas. Seus principais representantes são René Descartes, Gottfried Leibniz.

O modelo interacionista se apóia na idéia da interação do organismo com o meio. O indivíduo constrói o conhecimento a partir de um processo de interação contínua e recíproca entre ele e o mundo. Esta visão permite ao interacionismo focalizar a interação sujeito-objeto como uma estrutura bifásica, cujos elementos são inseparáveis.

Não há indivíduo sem objeto e não há objeto sem o sujeito que o construa. A aprendizagem recai sobre a idéia de que nada a rigor está pronto ou acabado. O conhecimento de maneira alguma é concebido como algo terminado, e sim como um processo de gênese e que não há um ponto definido para terminar. A construção ou nascimento do conhecimento provém da interação sujeito-objeto. Desta forma, não existe a possibilidade do ser humano nascer com conhecimento, pelo contrário, o conhecimento nasce no homem por um processo de apropriação e reconstrução baseado na interação dele com o mundo. Os autores aqui tratados colocam a idéia de que ao nascer o sujeito é resultado da filogênese que, portanto, possui uma estrutura biológica que dará as possibilidades de construir o conhecimento. Assim, essa construção parte de dois pólos que interagem entre si: o sujeito e o objeto.

Agora apresentaremos cada um dos três autores em suas teorias específicas, todas representativas do modelo interacionista.

1.1 JEAN PIAGET

Jean Piaget (1896 – 1980) Criador da Epistemologia genética dedicou seus estudos ao desenvolvimento do intelecto humano visando descrevê-lo em seus aspectos cognitivo e afetivo. Nasceu em 9 de agosto de 1896 na cidade de Neuchâtel, Suíça e faleceu em 16 de setembro de 1980 em Genebra. No início de sua carreira como pesquisador, publicou vários artigos sobre diversas espécies de moluscos. Biólogo, bacharelou-se pela Universidade de Neuchâtel em 1915 e após concluir o doutorado em 1918 na mesma universidade, mudou-se para Zurique onde dedicou seus estudos à psicologia.

Em 1921, Piaget recebeu um convite para ser pesquisador do Instituto Jean Jacques Rousseau em Genebra pelo diretor Eduardo Claparède devido a um artigo que escreveu sobre a inteligência infantil. Em 1923 publicou seu primeiro livro “A linguagem e o Pensamento da Criança”. Em 1924, casou-se e teve três filhos. Crianças cujo desenvolvimento mental Piaget acompanhou e estudou detalhadamente. Através da observação de seus filhos e de outras crianças criou sua teoria epistemológica.

As idéias de Piaget se opõem ao modelo empirista e ao modelo inatista. Para fundamentar sua teoria, o autor formula o conceito de epigênese que consiste em dizer que o conhecimento se dá através de construções sucessivas e de elaborações de estruturas cognitivas novas pelo sujeito, deixando claro que o conhecimento não se desenvolve a partir do que é inato, pelo contrário, este é um processo construído e se dá reciprocamente na interação do sujeito com o meio. É por isto que sua teoria está vinculada ao modelo interacionista.

Segundo Andreozzi (2008) na abordagem do autor, o ponto de partida para o desenvolvimento intelectual, são os reflexos; estruturas herdadas filogeneticamente. Para Piaget, o primeiro contato do bebê com o mundo, é fruto dos reflexos, ou seja, a estrutura básica que o bebê possui no momento está diretamente vinculada à capacidade da raça humana. Isto proporciona à criança uma interação a fim de estabelecer os primeiros indícios de aquisição de conhecimento e conseqüentemente desenvolvimento intelectual.

Piaget aponta, para explicar este processo interativo o conceito de adaptação. Explica-nos que o sujeito se adapta ao mundo circundante por meio de dois fatores invariantes: assimilação e acomodação.

. Segundo Wadsworth (1996) a assimilação é o processo cognitivo pelo qual o indivíduo integra um novo dado perceptual, motor ou conceitual às estruturas cognitivas prévias, portanto, o processo de assimilação refere-se à capacidade que o indivíduo possui em adaptar novas estruturas cognitivas às estruturas que já possui.

O processo de acomodação refere-se a toda mudança de esquemas de assimilação sob a influência do meio ao qual está sendo aplicada. Para Wadsworth (1996) a acomodação é uma mudança qualitativa de uma estrutura cognitiva previamente adquirida, ou seja, é a formação de um novo esquema que se originou a partir de um conhecimento que já estava presente no indivíduo.

Diferentemente da assimilação, a acomodação possibilita a resolução de determinadas atividades. Então podemos dizer que a assimilação permite classificar e integrar informações sejam elas perceptuais, motoras ou teóricas enquanto a acomodação permite a criação de novas estruturas cognitivas para o desenvolvimento de atividades que anteriormente não eram possíveis.

Piaget concebe a inteligência como fruto da adaptação, é por meio desta vertente que o ser humano se desenvolve, se “adaptando” ao mundo. Esta afirmação implica na necessidade de construções contínuas de novas estruturas cognitivas, Cabe dizer então que as novas estruturas a serem criadas se originam a partir da necessidade da adaptação ao ambiente.

Tendo em vista os conceitos básicos para formação de estruturas cognitivas que propiciam o desenvolvimento ou a resolução de determinadas atividades, façamos uma relação destes conceitos com um exemplo hipotético sobre um aluno que tenta aprender a multiplicação.

Vamos considerar que este aluno somente possua o conceito de soma. Quando o professor pede ao aluno que execute a conta de 2 vezes 4, ele ainda não possui uma estrutura cognitiva para solucionar este problema, portanto, necessitando se adaptar a esta tarefa. Para isto o aluno pode usufruir da estrutura cognitiva referente à soma, chegando a um resultado de 6 ($2 + 4$) ou simplesmente desistir, não conseguindo realizar a equação. Até este momento na teoria de Piaget podemos dizer que o aluno está “assimilando” o conteúdo, portanto, procurando estabelecer relações com suas estruturas cognitivas.

Com a compreensão do conceito de multiplicação (*2 vezes 4 é igual à $4 + 4$*), ou seja, o resultado da multiplicação é a soma do segundo fator (número 4) duas vezes. O aluno cria um novo “esquema”, uma nova estrutura cognitiva.

Na teoria de Piaget este seria o estágio em que o aluno utiliza a “acomodação”. Ele cria a estrutura cognitiva de multiplicação, a partir de uma anterior; a soma.

A adaptação seria a capacidade que o aluno possuiu em conseguir resolver esta situação problema que foi imposta pelo ambiente. Ele pôde se adaptar a esta situação por um processo: assimilação e acomodação.

Sobre a assimilação e acomodação podemos relacionar as dificuldades de aprendizagem na escola. Como professor de Química tenho dificuldades em ensinar assuntos que necessitam conhecimentos sobre cálculos matemáticos como: frações, regras de três, divisão e multiplicação com números decimais, enfim entre outros cálculos necessários para compreensão de alguns assuntos pertinentes a matéria de Química. Com base nos estudos de Piaget posso afirmar que muitos de meus alunos

não possuem determinados esquemas para o desenvolvimento de minhas atividades, portanto, não houve a *assimilação* e a *acomodação* de conceitos indispensáveis para a aprendizagem da matéria de Química. Por outro lado quando ensino conteúdos que fazem um “link” com o que eles vivenciam ou com conhecimentos por eles já adquiridos a aula corre normalmente e os resultados são na maioria das vezes excelentes. Vejamos um exemplo vivenciado nas séries do 1º ano do ensino médio:

O tema a ser discutido é a velocidade das reações químicas, o conceito a ser desenvolvido é a temperatura como fator que interfere na velocidade das reações e a compreensão que se espera do aluno é a seguinte: basta aumentar a temperatura para que a reação ocorra rapidamente e diminuir a temperatura para que a reação ocorra de maneira mais lenta.

Este conteúdo é um pouco vago e muitos alunos não conseguem assimilar o conceito apesar da compreensão lógica do assunto. Sendo assim, percebi que quando associo este conteúdo a um fato cotidiano a assimilação fica mais eficaz. Por exemplo: uma fruta em um local arejado (sob temperatura ambiente em torno de 25°C) e uma outra fruta exposta ao sol (sob temperatura de 40°C). Quando faço a pergunta: Qual das frutas vai apodrecer mais rápido? Os alunos têm a noção de que será a fruta exposta ao sol. Este “link” é o vínculo entre as estruturas cognitivas de meus alunos ao conceito químico: fator temperatura na velocidade das reações. A partir do processamento deste fato cotidiano em paralelo a teoria proposta pela matéria de química, os alunos conseguem desenvolver mais uma estrutura cognitiva: a temperatura como fator que interfere na velocidade das reações.

Aos conceitos de *assimilação* e *acomodação* e assim como o de *adaptação*, Piaget inclui um outro de igual relevância em sua teoria: o de *equilíbrio*. De acordo com Wadsworth (1997) a *equilíbrio* é um estado de balanço entre a *assimilação* e *acomodação* que consiste em um mecanismo auto-regulador necessário para assegurar uma eficiente interação da criança com o meio ambiente.

Façamos uma reflexão ao que diz respeito à teoria de equilíbrio por Piaget. Se o mecanismo de *equilíbrio* é resultante da combinação dos processos de *assimilação* e *acomodação*, estados de equilíbrio diferenciados são gerados à medida que o ser humano vai se deparando com situações que exigem a formação de novas estruturas

cognitivas, portanto, este mecanismo assegura progressivamente uma maior qualidade na interação do sujeito com o mundo. De fato, estes estados de equilíbrio diferenciados proporcionam aos indivíduos capacidades maiores para estabelecer relações, assim como para estabelecer diferenças. De acordo com Andreozzi (2008) a ação humana tem como direção a constante equilíbrio, ou seja, esta ação torna-se fruto do movimento que visa o equilíbrio. Piaget afirma que as ações humanas são movidas por necessidades, e a estas necessidades, o autor aponta o conceito de desequilíbrio; um rompimento da rotina em que o indivíduo se encontrava, provocando assim novas indagações.

O estado de desequilíbrio ocorre quando um fato, experiência ou pensamento torna-se inconsistente ou não suficiente com aquilo que os esquemas do indivíduo podem aprender no momento. Segundo Wadsworth (1997) deste modo os eventos que promovem o desequilíbrio resultam em um desenvolvimento cognitivo, já que este conflito quando resolvido proporciona um aperfeiçoamento do intelecto, isto nos leva a concluir que a superação do estado de desequilíbrio seria um estágio de assimilação e acomodação de um novo esquema.

Os processos de aperfeiçoamento da cognição como já foram vistos, envolvem o estado de equilíbrio e seu oposto, o desequilíbrio, o que significa que emoções e sentimentos estão presentes no processo de desenvolvimento intelectual. Na relação professor-aluno a afetividade serve como estímulo para a atividade cognitiva, torna as aulas menos maçantes, cria um “laço” entre professores e alunos, facilitando então o aprendizado. De acordo com Wadsworth (1997), na teoria de Piaget, o desenvolvimento intelectual é considerado como tendo dois componentes: um cognitivo (esquemas, assimilação acomodação, enfim como as estruturas do conhecimento se desenvolvem) e outro afetivo. Este último inclui sentimentos, interesses, desejos, tendências valores e emoções em geral. Isto significa que a construção cognitiva ocorre perpassada por todos estes aspectos.

Vejamos a seguir alguns conceitos de Piaget a respeito da afetividade: a motivação e a seleção.

A motivação seria o mecanismo de ação que impulsiona ou origina a estrutura do conhecimento, ela está diretamente ligada à “necessidade”. Esta necessidade refere-se

ao que se faz sentido realizar e ao que não se faz, implicando em escolhas particulares por parte do indivíduo. Segundo Wadsworth (apud Brown & Weiss 1987, p.63). Para uma estrutura de conhecimento funcionar algo deve acioná-la, quando origina o esforço, deve mantê-la a cada momento e por fim, desligá-la quando necessário. Como dito, a motivação é algo que desencadeia a vontade, estimula o organismo a atuar.

A seleção está relacionada ao interesse de gostar e não gostar. Totalmente vinculada a diversas atividades humanas, aos interesses. Por exemplo, há pessoas que gostam de futebol como existem pessoas que detestam. A seleção está diretamente relacionada ao interesse da pessoa por algo, sendo assim ela determina gostos e desejos e por outro lado rejeita, descarta ou torna desagradável atividades pertinentes ao sujeito.

Tendo em vista estes aspectos relacionados à afetividade, é possível então refletir sobre alunos que, por exemplo, gostam de Química e alunos que não gostam.

Alguns alunos durante sua jornada escolar que antecedem o ensino médio tiveram dificuldade como também facilidade em determinadas matérias. Para o conteúdo de Química, uma boa bagagem matemática e de conhecimentos da matéria de Ciências são fundamentais para o aluno desenvolver seus conhecimentos. Um aluno que não possui o interesse por matérias elementares, certamente não assimilará e acomodará tão facilmente diversos conteúdos, tornando difícil sua aprendizagem. Do ponto de vista do interacionismo, esse interesse, ou seja, a afetividade em relação a determinados conteúdos também será construída na interação estabelecida entre o aluno e os conteúdos. Acreditando na afetividade como um meio de despertar o interesse procuro tratar meus alunos bem, tornar as aulas descontraídas e acima de tudo respeitar a dificuldade de cada um. Quando estes aspectos da relação professor-aluno são vinculados a aulas com experimentos, vídeos, curiosidades, a “motivação” e a “seleção” podem ser influenciadas tornando a aprendizagem em Química mais agradável e a meu ver mais efetiva. Em uma linguagem piagetiana, este esforço a se fazer desperta o centro da atividade intelectual. Sendo mais específico, a dimensão afetiva influencia nas escolhas e na motivação para que os processos de desenvolvimento intelectual ocorram. Segundo Andreozzi (2008) todo este processo de desenvolvimento intelectual da dimensão cognitiva junto à dimensão afetiva, obedecem

a uma progressão que parte da filogênese, resultando em uma espiral crescente voltada para a equilíbrio. (ver anexo 1). Esta é uma análise muito interessante, pois deixa clara a idéia de que o ser humano tem a inteligência inacabada, ou seja, ela sempre está a se desenvolver em um processo que não tem fim.

De acordo com Piaget o aspecto afetivo não pode modificar as estruturas cognitivas embora possa “influenciar” em quais estruturas (esquemas) modificar. Concordando com o autor, percebi que quando leciono influencio no gostar da minha matéria pela maneira que as aulas são dadas ou pela maneira que me relaciono com meus alunos tornando a qualidade da aprendizagem melhor.

A “afetividade é construída não é inata”. Segundo Wadsworth (1997) Piaget reconheceu a dimensão afetiva a partir dos seus primeiros escritos (Piaget 1981b; Brown e Weiss 1987). Piaget definiu a afetividade como o agente motivador da atividade cognitiva, apesar de sua obra ser centrada mais ao cognitivo. O autor, não descarta o afetivo pelo contrário, para ele a afetividade é o centro do desenvolvimento intelectual. A criança expressa sentimentos e estabelece relações com objetos e pessoas, sentimentos estes que são observados através da alegria, tristeza, raiva, portanto também são parte das interações interpessoais dos seres humanos.

Enfim, a partir destas observações, a concepção de homem de Piaget é o processo interativo que tem origem na filogênese no qual o sujeito do conhecimento estabelece relação com o objeto do conhecimento perpassando o processo de assimilação e acomodação, chegando a uma vertente de adaptação, teoria esta que não fica desvinculada da dimensão afetiva tendo visto que o autor julga a afetividade como o centro motivacional para o desenvolvimento intelectual.

1.2 LEV SEMENOVICH VYGOTSKY.

Vygotsky (1896 – 1934). Psicólogo russo, denominado sóciointeracionista por vários autores. Sua obra veio a ser estudada muitos anos após sua morte devido aos conflitos e ao sistema político pertencentes à Rússia na época. O autor acreditava que o desenvolvimento intelectual da criança se dava através das interações sociais e da condição de vida de cada uma. Vygotsky nasceu em 17 de novembro de 1896 em Orsah na Bielo-Rússia, faleceu em 11 de junho de 1934 vítima de tuberculose doença com a qual conviveu por mais de 10 anos. O autor estudou medicina, entretanto, desistiu e bacharelou-se em Direito pela Universidade de Moscou em 1918, neste período Vygotsky estudou também literatura. Em 1924 começou a trabalhar no Instituto de Psicologia de Moscou. Neste mesmo ano casou-se com Rosa Smekhova, com quem teve duas filhas. Apesar de sua formação em direito, o autor concentrou seus estudos na psicologia, área na qual obteve destaque por suas críticas literárias. Posteriormente seus conhecimentos foram aplicados no campo da arte. Obteve o título de doutor em 1925 defendendo uma tese sobre Psicologia da Arte que influenciou na publicação de um livro que tratava sobre o significado histórico e psicológico das obras de arte.

O interesse pela psicologia levou o autor ao estudo de obras e teorias de sua época como: A Gestalt, o Behaviorismo e a Psicanálise, outro destaque, é o estudo do autor Jean Piaget contemporâneo de sua época.

Vygotsky estudou os distúrbios da linguagem e do aprendizado. Estudos provenientes do contato com crianças com deficiências mentais. O autor criou Instituto de Estudos da Deficiência com o objetivo de ajudar as crianças com deficiências de linguagem e aprendizado. O autor retornou ao curso de medicina, graduando-se, o conhecimento adquirido veio complementar seus interesses na área pedagógica, resultando em um livro para formação de professores: Psicologia Pedagógica.

Com o intuito de introduzir o pensamento do autor, vejamos algumas semelhanças e diferenças entre a linha interacionista de Piaget e a linha interacionista de Vygotsky.

O termo sociointeracionismo é usado para fazer distinção entre a corrente teórica de Vygotsky e o construtivismo de Jean Piaget. Ambos autores são construtivistas em suas concepções de ensino-aprendizagem. Defendem a idéia de que a inteligência é construída a partir das relações do homem com o meio e do meio com o homem. Para Vygotsky, o meio é sempre revestido de significados culturais para o ser humano, que só são aprendidos com a participação de mediadores. Os autores divergem na seqüência dos processos de aprendizagem e desenvolvimento mental. Para Vygotsky, o aprendizado quando adequadamente organizado resulta no desenvolvimento intelectual, pondo em movimento vários processos de desenvolvimento que, em sua visão, de outras formas seriam impossíveis. Para Piaget temos o oposto, o desenvolvimento progressivo das estruturas intelectuais que nos torna capazes de aprender. Um raciocínio lógico da concepção destes autores seria: para Piaget o ser humano se desenvolve, portanto ele aprende. Já em Vygotsky o ser humano aprende, portanto se desenvolve.

Na concepção de homem de Vygotsky o sujeito se constrói a partir da relação com o outro, a partir da apropriação das experiências sociais que o indivíduo vai tendo ao longo de sua vida, estas experiências se transpõem por uma visão de que o homem é essencialmente social, ou seja, é na relação com o outro que o sujeito acaba por se constituir e por se desenvolver. Este desenvolvimento é movido pela linguagem, ao qual Vygotsky atribui o valor de principal sistema simbólico humano. A linguagem possui função de expressar o pensamento e estabelecer a comunicação entre os seres, é por meio dela que o indivíduo principalmente se relaciona. Para tal entendimento, faz-se necessário explicitar os conceitos de instrumentos e signos, eles são as principais ferramentas utilizadas no desenvolvimento da linguagem, portanto, servem de alicerce para o desenvolvimento intelectual.

De acordo com Kohl (1993), o instrumento é um elemento interposto entre o trabalhador e o objeto de seu trabalho, ampliando as possibilidades de transformação da natureza. Como exemplo de instrumentos temos: o martelo, o prego, o garfo, o sofá, enfim cada e qualquer objeto que sirva para algo. Estes poderiam ser chamados de instrumentos físicos. Os instrumentos têm a função de regular as ações sobre os objetos, eles designam funções características à utilidade do objeto.

Diferentemente dos instrumentos, os signos não são concretos, segundo Kohl (1993), eles são orientados para o próprio sujeito, para dentro do indivíduo; dirigem-se ao controle das ações psicológicas, seja do próprio indivíduo, seja de outras pessoas, portanto, são elementos abstratos que lembram ou simbolizam algo. Para Vygotsky os signos são adquiridos culturalmente e tornam-se “instrumentos psicológicos” dos seres humanos.

Tanto os instrumentos físicos como os instrumentos psicológicos, são construções humanas que estabelecem relações entre o homem e o mundo e a esta característica de estabelecer relações, o autor aponta o conceito de mediação.

A mediação é um fator marcante na teoria de Vygotsky, para ele, o desenvolvimento psicológico humano é fundamentalmente mediado, isto explica esta divisão entre instrumentos, (referindo-se ao plano externo ao homem) e signos (referindo-se ao plano interno ao homem), já que para o ser humano adquirir conhecimento em uma abordagem interacionista um fator a se considerar é relação recíproca sujeito-objeto. Portanto, a partir desta análise podemos dizer que os signos e instrumentos são o alicerce para mediação do indivíduo para com o seu ambiente, deixando claro que o processo de mediação nada mais é que o uso de instrumentos e signos usados para se estabelecer relações entre o próprio sujeito e o objeto.

Para Vygotsky ao longo do desenvolvimento do indivíduo, ocorrem duas mudanças qualitativas fundamentais no uso dos signos. A internalização e o desenvolvimento dos sistemas simbólicos. Estes dois conceitos dão suporte ao que Vygotsky chama de processos mentais superiores e também deixam claro a importância das relações entre as pessoas para a construção destes processos psicológicos. Vejamos a seguir as definições:

. De acordo com Kohl, (1993), internalização é a utilização de marcas externas que vão se transformando em processos internos de mediação, é o processo pelo qual o indivíduo apropria-se de instrumentos, tornando-os estruturas simbólicas para sua interação com o mundo.

Os sistemas simbólicos são os signos organizados em estruturas complexas e articuladas, servem como instrumentos de organização e controle da conduta do indivíduo. Estes sistemas dão suporte aos processos mentais superiores, ou seja,

permitem que os indivíduos utilizem de processos cognitivos diferenciados, como a abstração, a generalização, a lógica, enfim entre outras capacidades pertinentes a mente humana. De fato a conclusão que podemos chegar é que o desenvolvimento de processos mentais superiores, são originados a partir da internalização, mais precisamente, a partir da apropriação de fatores externos.

Para entendermos melhor a concepção de homem em Vygotsky, vejamos agora o que o autor chama de plano de desenvolvimento genético. Este plano está dividido em quatro entradas de desenvolvimento: A filogênese, a ontogênese, a sociogênese e a microgênese.

Segundo Kohl (2006) esta é uma idéia que afirma o mundo psíquico e o funcionamento psicológico como dimensões a se construir, portanto, não são dimensões inatas tanto menos empíricas concebidas como um pacote pronto a ser recebido pelo meio ambiente. O plano genético de desenvolvimento de Vygotsky caracteriza seu olhar interacionista para com o desenvolvimento psicológico humano.

A Filogênese está relacionada à história de uma espécie animal definindo, portanto, a capacidade que cada espécie tem e não tem de executar determinada atividade. Segundo Kohl (1993), uma das capacidades que a espécie humana possui, é a da “plasticidade cerebral” que permite a adaptação às mais diversas situações. Esta plasticidade é justificada pela autora tendo em conta que a espécie humana é a menos “pronta” ao nascer, podendo se adaptar ao que o ambiente fornece, funcionando, portanto, à maneira adequada ao ambiente.

A Ontogênese; está relacionada ao desenvolvimento do indivíduo de uma determinada espécie. Todas espécies vivas passam por um caminho de desenvolvimento, uma determinada seqüência óbvia. Por exemplos os seres humanos; eles nascem, permanecem deitados, começam a engatinhar e em seguida andar. Uma seqüência que não se altera, é uma característica da espécie humana. Na ontogênese esta seqüência determinada é de origem biológica, assim como na filogênese.

São na filogênese e na ontogênese que Vygotsky postula o caráter biológico da espécie, determinando assim um percurso peculiar de desenvolvimento da espécie humana.

O terceiro plano genético é a sociogênese que diz respeito à história cultural em que o indivíduo está inserido. Esta demonstra a importância da cultura como fonte para o desenvolvimento das potencialidades humanas. Vejamos uma frase interessante a se analisar por Marta Kohl de Oliveira para se explicitar esta idéia: “O homem anda, mas não voa, agora voa porque criou o avião” (Kohl, 2006 p.4). Como citado, o homem anda, não possui asas, entretanto, a partir da construção do conhecimento decorrente de estudos de como voar, a cultura possibilitou ao homem criar o avião. Este conhecimento de fato se originou a partir de como os pássaros voam e diante disto a inquietude do interesse humano desempenhou a função de construir “asas”. Outro aspecto importante a se citar na sociogênese é que existem diferentes formas de cultura no mundo e, portanto, diferentes formas de se pensar propiciando interesses diversificados para o aumento da capacidade intelectual. Vygotsky estudou a sociogênese para a compreensão dos aspectos psicológicos de cada indivíduo em cada sociedade, o que justifica as diferenças de pensamento em diversas culturas.

O último plano é a microgênese de acordo com Kohl, (2006) este último plano determina que cada fenômeno psicológico tem sua própria história, desta forma, cabe a análise da singularidade de cada um, já que existem fatos que ocorrem na vida das pessoas que as modificam de maneira particular. Para Vygotsky a análise da microgênese é fundamental para o entendimento da “heterogeneidade” dos seres humanos, pois diferentemente da ontogênese e da filogênese, que possuem um caráter determinista de base biológica e da sóciogênese que influencia de maneira geral nos limites e possibilidades desenvolvimento, ela advém da singularidade de cada ser, portanto, é variável a cada indivíduo.

Finalizando os conceitos que ajudam a entender a concepção de homem em Vygotsky adentremos no que diz respeito ao pensamento e à linguagem, lembrando que para Vygotsky a linguagem é fundamental para o desenvolvimento do intelecto. Vejamos a seguir respectivamente a função de intercâmbio pessoal e a função de pensamento generalizante.

Em Vygotsky o desenvolvimento da linguagem é impulsionado inicialmente pela necessidade de comunicação do ser humano com o próximo. Quando bebê o ser humano já se comunica, com gestos, sons e expressões, claro que ainda é uma

comunicação bem vaga de estados emocionais (alegria, tristeza) ou de desejos (quando a criança almeja alguma coisa). Segundo Vygotsky estas, são características filogenéticas, indicam os primeiros indícios da capacidade da raça humana, elas deixam claras a necessidade que o ser humano tem de se comunicar, portanto, a esta necessidade Vygotsky intitula o conceito de “função de intercâmbio pessoal”, no qual o indivíduo cria e utiliza sistemas de linguagem para a comunicação. É importante ressaltar que uma comunicação de qualidade será estabelecida por meio de signos e instrumentos a fim de traduzirem idéias, pensamentos ou possibilitar inferências, estas são características da utilização dos processos mentais superiores, portanto, do processamento de sistemas simbólicos para desenvolver ou executar determinadas atividades.

Para Vygotsky o ato de nomear é o ato de classificar, portanto, a linguagem como função de pensamento generalizante consiste em organizar os objetos em categorias. Vejamos: Em química existem diversos tipos de substâncias como, por exemplo, os ácidos e as bases. Na classe dos ácidos podemos citar alguns comuns como: ácido sulfúrico, ácido clorídrico, ácido cítrico. Todas estas substâncias possuem uma característica comum que as fazem estar incluídas na “categoria” de ácidos, diferente das bases que seriam atribuídas características de outra categoria. A função de pensamento generalizante torna a linguagem um instrumento do pensamento. Para Vygotsky a compreensão da relação de pensamento e linguagem é indispensável para o entendimento do funcionamento psicológico do ser humano e é a partir da possibilidade do pensamento generalizante que o autor justifica esta relação. Analisemos; segundo Kohl (2006) o uso pensamento generalizante possibilita ao ser humano distinguir, classificar, abstrair e a linguagem, mais especificadamente a fala expressa este pensamento pondo em prova; afirmações, negações ou até mesmo dúvidas. Por exemplo: “isto é um gato”, subentende-se que não é um cachorro, não é um peixe, nem mesmo um leão. É um gato, a fala propicia o entendimento de duas qualificações distintas, neste exemplo; a qualificação gato e a qualificação não é gato. “O pensamento não é simplesmente expresso em palavras. É por meio delas que ele passa a existir” (Kohl, 2006, p.10). Como pode se entender, a linguagem na citação da autora faz o vínculo entre pensamento e linguagem.

Em vista a função de intercâmbio pessoal podemos concluir que este tem o objetivo de fazer com que o homem se comunique com os seus semelhantes, isto fica explícito desde quando o bebê humano nasce, mesmo sem a intenção de se comunicar, o bebê emite sons como: o choro, os balbucios, enfim, expressões de caráter afetivo que chamam a atenção dos adultos. Estas expressões são uma maneira de compreender as necessidades ou os sentimentos das crianças nesta idade, ou seja, não diretamente elas acabam por informar os adultos.

Quanto a função de pensamento generalizante, esta propicia uma comunicação de qualidade, pois utiliza de sistemas simbólicos que são adquiridos culturalmente facilitando ou simplificando a transmissão de conhecimentos, informações entre outras experiências vividas pelos sujeitos.

Antes de adentrarmos ao meio educativo para o esclarecimento do papel do professor mediador, deixemos claro que embora Vygotsky não tenha dedicado muito de seus estudos à dimensão afetiva, ele os incorpora na discussão do funcionamento psicológico humano. Quando a pessoa internaliza signos, ela os faz incorporando sentimentos que acompanharam o processo. O conceito de Vygotsky relativo a palavra como signo social e também pessoal, ou seja, o significado que uma palavra suscita na pessoa ao englobar significados pessoais (chamado pelo autor de sentido) revela a afetividade no processo de internalização.

Tendo visto alguns conceitos que justificam a concepção de homem em Vygotsky, o papel do professor mediador é promover a interação sujeito-objeto, ou seja, facilitar ou criar espaço para que a interação do aluno para com a construção do seu conhecimento. Como vimos, o desenvolvimento intelectual na abordagem do autor é essencialmente social e para que o professor proporcione a internalização de fatores que certamente ajudarão o indivíduo a construir seu conhecimento cabe analisarmos a aprendizagem como um processo de construção em um meio coletivo. Á esta atividade coletiva na qual os indivíduos interagem entre si proporcionando o desenvolvimento cognitivo, vejamos um conceito que certamente assegura um processo ensino-aprendizagem de maior qualidade. Vygotsky o chama de zona de desenvolvimento proximal. Segundo Kohl (1993), zona de desenvolvimento proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução

independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. Como exemplo podemos citar um aluno que sabe somar e não sabe multiplicar, o próprio aluno pode efetuar cálculos com a operação soma sem necessitar de qualquer assistência (nível de desenvolvimento real). Com um pouco de instrução podemos ensinar este aluno a multiplicar, pois neste momento o aluno ainda não consegue realizar esta tarefa sozinho (nível de desenvolvimento potencial).

Este conceito traz à tona a idéia de se explorar as potencialidades dos alunos por um processo progressivo de superação de dificuldade, portanto, nega a idéia de todos os seres estarem no mesmo nível de desenvolvimento. Cada pessoa possui um nível de desenvolvimento e por isto uma metodologia tradicional que consiste em passar os mesmos exercícios para todos os alunos não é eficaz, pois aqueles que estão aptos a fazer por si próprios as atividades podem perder o interesse em aprender e aqueles que não estão aptos a desenvolver a atividade poderão desanimar e até desistir. Cabe ao professor identificar o nível real e potencial dos alunos para elaboração de atividades que não se tornem nem fáceis demais como também demasiadamente difíceis para o processo de ensino-aprendizagem. A esta observação, podemos discutir a afetividade. Certamente a desatenção para com o nível de desenvolvimento real dos alunos, pode gerar desinteresse por aprender, desligar o “centro motivacional” da aprendizagem e como conseqüência gerar conflitos nas relações de convivência, pois por um lado o professor irá chamar à atenção do aluno e por outro lado o aluno pode não atender ao chamado, criando discussões, cobranças e outros conflitos. Este desinteresse acaba por gerar maus sentimentos, é no desinteresse que percebemos o início de conversas e de brincadeiras fora de hora, fazendo com que percamos o controle sobre a classe. Não tenho vergonha em admitir que já passei muitas vezes por estas situações, gerei muitos desafetos que só vieram a contribuir para o fracasso da aprendizagem de vários alunos, contudo, compreendo o papel da afetividade para que isto não ocorra. Posso afirmar por experiência própria que a maneira que o professor se comporta em sala de aula é determinante para educação dos alunos, as intenções, os valores e até mesmo o jeito de se comunicar

afetam fortemente os educandos. A algum tempo venho utilizando melhor o respeito, a amizade e a tolerância na minha relação com os alunos e percebi por parte do educandos uma maior produtividade e ao mesmo tempo uma maior segurança por parte destes ao se pronunciarem, mesmo quando errados, o medo acaba ficando menor que a vontade de se expor e por isto, justifico a afetividade como facilitadora do processo ensino-aprendizagem. Analisemos a relação professor-aluno. O professor é o mediador do processo de ensino-aprendizagem, é através de sua orientação que o aluno passa a desenvolver o seu potencial. O relacionamento do professor com o aluno exalta nas possibilidades as relações afetivas, que podem ser boas ou ruins, influenciando de certo modo, no centro motivacional da aprendizagem.

.A seguir o último psicólogo da abordagem interacionista mencionado nesta monografia.

1.3 HENRY WALLON

Henri Wallon (1879 -1962) psicólogo, médico e professor. Participou como médico na Primeira Guerra Mundial (1914 – 1918) no qual pôde fazer pesquisas sobre os fenômenos neurológicos e psicológicos nos feridos. Na Segunda Guerra Mundial, (1939 – 1945) atuou na Resistência Francesa contra o nazismo. Wallon elaborou uma teoria sobre o desenvolvimento humano em virtude de sua preocupação com a educação fundamentada nas bases que a psicologia pode oferecer à atuação pedagógica, conhecimento este utilizado por ele, também, já que Wallon foi professor.

Sua teoria de desenvolvimento é baseada essencialmente no fenômeno da emoção a partir do qual a criança vai se tornando um ser sócio-cognitivo, deixando clara a relevância da relação social para o desenvolvimento da criança, como já foi visto também em Vygotsky e em Piaget. Assim como Piaget, Wallon propõe estágios de desenvolvimento, porém não existe uma linearidade a ser seguida. O autor acredita que o desenvolvimento psicológico do ser humano se dá através de conflitos internos, então em seus estágios, o desenvolvimento ocorre de maneira conflituosa. Vejamos a seguir as teorias e definições para a compreensão de sua concepção de homem.

Como autor de concepção interacionista, Wallon explica a integração do organismo com o meio como uma relação de troca. Esta interação ocorre entre fatores orgânicos e socioculturais. Os orgânicos consistem no potencial genético (o que é típico de cada espécie) e os socioculturais ao ambiente físico e social. Para este autor, o aspecto social é o mais relevante. Assim a teoria de Wallon é parecida com a de Vygotsky ao relevar a dimensão social. O caráter biológico não é descartado para o entendimento do desenvolvimento psicológico, e as interações com o meio propiciam esse desenvolvimento. Contudo o cerne da concepção de homem em Wallon está vinculada a afetividade, é através dela que o autor explica o desenvolvimento psicológico humano.

Em sua teoria as pessoas são vistas como “conjunto funcional” resultado da integração afetiva cognitiva-motora. Conjuntos funcionais são os sistemas que explicam teoricamente o funcionamento do psiquismo humano.

Segundo Mahoney e Almeida (2005), os conjuntos funcionais são, portanto, constructos de que a teoria se vale para explicar o psiquismo, para explicar didaticamente o que no concreto é inseparável: o indivíduo.

Wallon separa em quatro, os conjuntos funcionais. São eles: dimensão afetiva, dimensão motora, dimensão cognitiva e em seu conjunto a própria pessoa em um todo integrado.

Sobre a dimensão afetiva, Wallon ensina que a afetividade tem origem na emoção, ligada as vísceras e aos músculos sendo responsável pela atividade motora generalizada do organismo. As emoções permitem ao organismo expressões que afetam o meio social que responde a elas. É pelas emoções que o organismo inicia sua interação com o meio social. Sua teoria aponta três momentos marcantes sucessivos na evolução da afetividade: a emoção, o sentimento e a paixão.

“Afetividade, refere-se à capacidade à disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo externo/interno por sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis”. (MAHONEY; ALMEIDA, 2005, p.61).

A emoção é predominantemente fisiológica, é por meio desta que o autor explica a expressão corporal motora. Ela é o primeiro recurso de ligação entre o orgânico e o

social, estabelecendo os primeiros laços com o mundo humano e através dele com o mundo físico. Wallon postula que as emoções se manifestam sob comando do sistema nervoso central, defende que estas são reações organizadas que respondem a este sistema. Segundo Galvão (1995) o fato das emoções contarem com o comando do sistema nervoso central caracteriza a utilidade das mesmas para o funcionamento motor nos seres humanos. Ainda segundo Galvão (1995) a emoção é predominante no primeiro ano de vida das crianças, possuindo uma função específica para o desenvolvimento social e cognitivo do bebê.:

O bebê humano ao nascer necessita de uma assistência muito grande de seus pais ou adultos mais experientes. Ele é incapaz de realizar várias ações. A criança se põe a comunicar por meio das emoções. O autor as divide em emoções de mal-estar e emoções de bem estar. As emoções de mal estar são traduzidas pelo choro, gritos, espasmos, contorções entre outras. Por outro lado as emoções de “bem-estar” se traduzem em uma expressão facial amena, sorrisos e outros gestos que nós adultos identificamos como esboços de conforto e felicidade do bebê.

Os adultos no entorno da criança interpretam estas reações e as acolhem, atribuindo um significado a elas: dão-lhe alimentos, o pegam no colo, brincam com a criança. Existe, portanto, uma comunicação paralela de cunho afetivo, pois o adulto estabelece um diálogo baseado em componentes corporais e expressivos do bebê.

Com o tempo a criança estabelece uma reciprocidade entre seus atos e os atos do ambiente, ou seja, as reações da criança vão se tornando cada vez mais intencionais. Os movimentos da criança, gestos e expressões vão deixando de ser somente espasmos ou descargas impulsivas, começando a reagir de forma direta e intencional ao ambiente que a afeta. Segundo Galvão (1995) desta maneira as expressões da criança passam a ser a afetividade exteriorizada. Esta afetividade já promove a socialização da criança. Para Wallon as relações que a emoção torna possível, promovem a sociabilidade através do aperfeiçoamento dos meios de expressões humanos, isto é, estes acabam sendo “afinados pela emoção”.

Dentre os estágios que Wallon aponta para a evolução da afetividade a emoção recebe uma atenção especial, é por meio dela que a criança começa a se socializar e a

interagir com o mundo, portanto, é nela que se inicia o processo de desenvolvimento psicológico do ser humano.

Segundo Wallon (1968), as emoções se manifestam de maneiras subjetivas, e são expressas de maneira orgânica. Por exemplo: as dores e as contrações musculares são visivelmente identificadas na feição das pessoas. Estes desconfortos são comunicados de maneira orgânica através de nosso organismo. Sua teoria defende o caráter biológico (filogenético) das emoções, explica que todas alterações emocionais provocam flutuações de tônus muscular e dependendo da origem da emoção, podem provocar alterações musculares de natureza hipotônica ou hipertônica:

As emoções de natureza hipotônica são redutoras do tônus muscular entre elas estão o susto e a depressão. As emoções de natureza hipertônica são geradoras de tônus muscular entre elas estão a ansiedade e a cólera.

De acordo com Galvão (1995) o fato de as emoções estarem vinculadas a reações neurovegetativas (do sistema nervoso autônomo) e expressivas deve-se à função tônica ou postural. Esta função tem o objetivo de regular as alterações de tônus da musculatura, elas estão a serviço da expressão das emoções o que acaba provocando também estados emocionais no sujeito.

Uma característica a se ressaltar nos estados emocionais é o poder contagiante que estes possuem. Pensemos em situações como: crises de riso, climas tensos de discussões ou pessoas que sofrem com algum fato triste. Todos estes exemplos comovem as pessoas, podendo influenciar na emoção de outros sujeitos. Este é mais um aspecto que mostra a eminência da emoção para a socialização. E por outro lado a ausência de uma platéia que assista a reação emocional faz com que estas expressões percam o vigor, demonstrando de certa forma o caráter comunicativo das emoções já que na ausência de público elas tendem a serem inibidas.

A partir desta observação a de que a emoção possui um caráter contagioso e conseqüentemente sociável, que podemos dizer que ela motiva a atividade intelectual, pois propicia interações sociais que possibilitam o “acesso ao universo simbólico da cultura”.

Na afetividade as manifestações são de um contexto bem maior, envolvendo sentimentos (natureza psicológica) e as emoções (natureza biológica). Segundo o

autor, a afetividade na criança surge junto com os elementos simbólicos. O aparecimento dos elementos simbólicos acarreta na transformação das emoções em sentimentos. Estes correspondem à expressão representacional da afetividade. Eles podem ser expressos pela mímica e pela linguagem, diferentes da emoção, não são instantâneos, portanto, os sentimentos demonstram simbolicamente as sensações pertinentes às emoções. Por exemplo: o simples fato de dizer: “estou chateado”, difere de um estado emocional de choro do bebê. Neste exemplo, fica explícita a expressão do sentimento, a representação simbólica que a fala propicia demonstra o que o sujeito está sentindo para com sua emoção.

Para o autor, a paixão na dimensão afetiva aparece no estágio do personalismo, caracteriza-se por ciúme, exigências, exclusividade. De acordo com Mahoney e Almeida (2005) a paixão revela o aparecimento do autocontrole para dominar uma situação, tentando para isso silenciar a emoção. Criemos uma situação de ciúme entre dois irmãos no qual um deles está fazendo aniversário e está recebendo vários presentes. Enquanto o aniversariante está contente a desembulhar os seus presentes, seu irmão sentindo ciúme é incapaz de dizer: “eu gostaria de ter recebido um presente também”. Este sentimento é silenciado, existe o autocontrole da situação, porque é o aniversário de seu irmão, portanto, é conveniente que este receba presentes. De acordo com Wallon os adultos tem um poder maior sobre as emoções sabendo silenciar melhor suas emoções. Quem nunca viu uma criança chamando a atenção por ciúme ou por exclusividade? Este é um exemplo clássico de paixão, para a compreensão em sua teoria.

Podemos concluir que para Wallon a afetividade é uma dimensão que engloba em seu conteúdo as emoções, os sentimentos e a paixão e que esta dimensão é responsável pela socialização do indivíduo para com o seu ambiente como também deixa clara a grande influência que esta exerce para com a aquisição de conhecimento do sujeito.

A dimensão motora refere-se ao equilíbrio corporal, as possibilidades de deslocamento do corpo em tempo e espaço e suas reações posturais. Ela está diretamente ligada às possibilidades motoras do corpo humano. Além disso, a dimensão motora tem um papel fundamental para com a afetividade assim como para

com a dimensão cognitiva. Segundo Galvão (1995) isto consiste na ênfase da motricidade expressiva, “a dimensão afetiva do movimento”. Como vimos nas emoções quando citamos o bebê ao nascer. A função postural está vinculada também ao desenvolvimento do intelecto, as diferentes posições que se referem a disposições tônicas musculares refletem no percurso do pensamento. Quando pensamos ou lembramos de um fato engraçado, este pode ser acompanhado de um sorriso. Assim podemos ver uma relação de reciprocidade entre a função postural e a reflexão mental. Outro exemplo claro que mostra o suporte que a função postural dá a atividade de reflexão mental seria as mudanças de posições que estamos acostumados a fazer quando estamos lendo um livro. Estas mudanças procuram nos confortar e por fim tornam a leitura mais agradável, de certo modo facilitam a compreensão, já que em uma situação de desconforto a concentração tende a ser influenciada.

A dimensão cognitiva permite a aquisição e manutenção do conhecimento por meio de representações, imagens, idéias. Permite inferências, portanto também o acesso a registros de acontecimentos passados, análises do presente e projeções futuras possíveis e imaginárias. Para o autor o desenvolvimento cognitivo pressupõe a integração dos fatores biológicos e sociais, uma vez que o ser humano desde o nascimento passa por experiências e aprendizagens que o marcam organicamente. Este desenvolvimento avança à medida que o sujeito vai obtendo maior domínio sobre o seu corpo (dimensão motora) e sobre sua capacidade mental propiciada por práticas sociais e por sua própria maturação. A possibilidade de aprendermos a andar por exemplo, torna nossa interação com determinados objetos maior e com uma qualidade diferenciada, não mais se fará necessária ajuda de outros para determinados fins, ou seja, a medida que o ser humano vai desenvolvendo o conjunto motor, sua interação com o mundo torna-se mais simplificada e conseqüentemente facilitada. Esta interação vai ganhando qualidade à medida que o sujeito vai interagindo socialmente e à medida que as capacidades cerebrais vão evoluindo.

Agora adentremos ao que diz respeito ao pensamento e linguagem. Todos os processos cognitivos pertinentes a esta dimensão intervêm na aquisição e no uso da linguagem. Da mesma forma que Vygotsky, Wallon defende a reciprocidade entre pensamento e linguagem. Para o autor, a linguagem é o instrumento e o suporte

indispensável aos progressos do pensamento, ou seja, ao mesmo tempo em que ela expressa o pensamento, também o organiza.

Um dos principais estudos sobre a inteligência em sua teoria é o pensamento discursivo. Este se desenvolve através do aparecimento da linguagem. Segundo o autor, é por meio da linguagem que o sujeito vai deixando de usar somente as ações motoras de pensamento concreto e imediato. O sujeito começa a entrar em um universo simbólico, ele inicia um processo de atribuição de signos para cada uma de suas representações. Assim como Vygotsky, Wallon defende que são os símbolos e os signos que tornam possível uma interação de maior qualidade do homem com o mundo.

Wallon estudou o pensamento infantil através do discurso verbal. Para o autor por mais fragmentado que possa ser o pensamento infantil, ele está longe de ser totalmente desorganizado, a criança tende a organizar o pensamento por uma estrutura binária, que compõe em pares os objetos mentais. Vejamos:

“O que é chuva” – A chuva é o vento – Então chuva e vento são a mesma coisa? – Não. – O que é chuva? A chuva é quando tem trovão. – E o vento o que é? – É chuva. – Então é a mesma coisa? – Não, não é igual. – O que não é igual? – O vento. – O que é o vento? – É o céu”. (GALVÃO,1995, p.80)

Neste exemplo a criança associou o pensamento em pares: chuva-vento, chuva-trovão, vento-chuva, vento-céu. Existe, portanto, uma associação e uma diferenciação por parte do pensamento da criança, apesar de não ser totalmente coerente.

Outra observação interessante que o autor defende é a influência da sonoridade sobre o significado das palavras. A criança pode associar uma idéia por meio da sonoridade da palavra. Exemplo: basquete-chiclete, café-chulé. Segundo o autor são freqüentes as situações em que a sonoridade das palavras impelem os pensamentos das crianças, por isto, muitas vezes a criança associa idéias sem coerência aos sentidos das frases, ou ao próprio pensamento.

Ainda no pensamento infantil Wallon cita o pensamento sincrético, que caracteriza o caráter confuso e global do pensamento infantil. Neste pensamento, tudo pode-se ligar a tudo, as representações simbólicas da criança se combinam a formar

expressões inusitadas. Abaixo, segue uma conversa de Wallon com uma criança de sete anos e meio que ilustra este pensamento confuso.

“Você sabe o que é telepatia? – É um bicho que, vem a telepatia pro cérebro dele, ele solta a telepatia pros outros, mas eles não falam, eles pensam no cérebro. – Então telepatia é um bicho? – É”. (GALVÃO, 1995, p. 82)

Neste exemplo, Wallon cita a fabulação: a capacidade de inventar algo e a tautologia: que define um termo pela repetição do mesmo. Outros fenômenos pertencentes ao sincretismo são a contradição e a elisão¹.

Uma característica a ser ressaltada no pensamento sincrético é a prevalência de critérios afetivos sobre os lógicos e objetivos, na seleção dos temas que se ocupa a atividade mental. A criança acaba por utilizar em suas conversas marcas afetivas da atividade cognitiva por as quais passou, isto remete a idéia de que até certa maturação a criança não difere a afetividade da inteligência, portanto, tende a representar os objetos e situações em uma mistura de marcas afetivas e objetivas provenientes de sua interação com o mundo. Para ilustrar esta visão. Vejamos uma conversa de Wallon com uma menina de sete anos.

“O que é trabalho? – Trabalho? – Trabalho é uma pessoa que é empregada e tem bagunça. – E o que ela faz? Tem dois cachorros, a cachorra... a cachorra é mulher, e ganhou dois nenês, dois filhotinhos, que chamava Tetê e a outra Nina, ai depois, ainda ta com o mesmo nome. Ainda ta latindo, já ta mordendo. – Todo trabalho é igual o trabalho da sua mãe? – É. Todo mundo que trabalha arruma bagunça? – Arruma bagunça”. (GALVÃO, 1995, p.82-83)

Neste exemplo ficou clara a falta de objetividade e a atenção para com os cachorros. De certo, a atenção para com os cachorros é fruto de um interesse que a criança despertou com relação a eles, caracterizando o aspecto afetivo para a expressão de suas idéias.

¹ Supressão oral ou gráfica. Referência: Moderno Dicionário da Língua Portuguesa Michaelis, São Paulo: Melhoramentos, 1998.

Finalizando a dimensão cognitiva, adentremos ao pensamento categorial. Nesta fase a criança reduz o pensamento sincrético, ela começa a utilizar melhor das diferenciações o que condiz a um nível simbólico de aquisição de cultura maior. A criança já possui maior quantidade de signos para as suas representações e por isto sua capacidade de diferenciação já é mais elevada.

Esta fase é semelhante ao que Vygotsky teoriza como função de pensamento generalizante, ou seja, trata-se da capacidade que o indivíduo tem de organizar os objetos em categorias. Para Wallon o estágio categorial tem seu início no amadurecimento dos centros de inibição e discriminação, funções nervosas pertinentes as disciplinas mentais que estão interligadas ao controle voluntário dos movimentos.

Segundo Galvão.(1995) enquanto estão funções mentais forem frágeis, difícil será inibir temas revestidos de forte carga afetiva ou inibir pensamentos confusos de ordem sincrética, portanto, o amadurecimento orgânico de todo o corpo humano é necessário para a atividade cognitiva.

Todo este esboço apresentado sobre a dimensão cognitiva demonstra a dependência de todas as dimensões pertencentes ao conjunto pessoa, ou seja, a compreensão do desenvolvimento das capacidades intelectuais significa entender a concepção de homem de Wallon como um processo de formação no qual se leve em conta necessidades motoras, afetivas e cognitivas diferenciadas em cada idade.

A partir desta compreensão, a seguir veremos brevemente os estágios de desenvolvimento cognitivo no ponto de vista afetivo.

O primeiro estágio chama-se impulsivo-emocional (0 – 1 ano) . A criança responde a sensibilidades corporais através de movimentos descoordenados. A aprendizagem neste estágio se dá por contatos com a pele, sendo de muita importância o outro para o bebê. Com o tempo o bebê vai se familiarizando e aprendendo a partir das sensações difusas do contato com a epiderme, iniciando lentamente um processo de diferenciação.

No segundo estágio, sensório-motor – projetivo (1 - 3 anos), a criança se volta ao conhecimento do mundo externo, dispondo da fala e do andar para um intenso contato com objetos. Inicia-se um período intenso de perguntas. Comumente sobre a funcionalidade e as características das coisas. No ponto de vista afetivo, cabe ao

professor maximizar o espaço para esta interação, diversificando situações com o exterior facilitando a diferenciação de objetos devido à aquisição de novos conhecimentos.

O terceiro estágio é o do personalismo (3 - 6 anos). Caracterizado pela diferenciação que a criança faz entre si e o outro, sendo uma fase de se descobrir diferente das outras crianças e dos adultos. No ponto de vista afetivo, o que realmente importa é saber reconhecer e respeitar as diferenças que aparecem já que pela distinção a criança tende a aprender pela oposição ao outro. Segundo MAHONEY E ALMEIDA (2005) o tipo de afetividade que facilita estas aprendizagens comporta oportunidades variadas de convivências com outras crianças de idades diferentes e aceitação dos comportamentos de negação, lembrando que são recursos de desenvolvimento.

No quarto estágio categorial (6 – 11 anos) o sujeito promove uma diferenciação de maior qualidade em relação ao estágio anterior. A criança agora tem condições mais estáveis para exploração do mundo externo físico, por meio de agrupamento de informações, categorização em níveis de abstração possibilitando assim um pensamento categorial e também uma compreensão mais ampla de si própria. Neste estágio existe o predomínio da razão. No processo de ensino aprendizagem, faz-se necessário a compreensão do que o aluno já sabe, assim como aquilo que precisa aprender, esta compreensão revela sentimentos e valores que podem favorecer suas descobertas.

Wallon chama o último estágio de puberdade e adolescência (11 anos em diante) Nesta fase ocorre a busca de uma identidade autônoma, isto se dá através de atividades de confronto, auto-afirmação, questionamentos. Com o apoio de pares a quem os adolescentes se identificam, existe a contraposição de idéias e valores aos adultos de sua convivência.

No ponto de vista afetivo, a aprendizagem volta a ser a oposição que possibilita a identificação das diferenças entre as idéias, valores, sentimentos de si próprio e das pessoas com quem eles convivem. Para Wallon esta é uma busca pela personalidade procurando saber quem o adolescente realmente é, quais são os seus valores e quem ele será no futuro.

Em um processo de ensino aprendizagem, as aulas precisam permitir a expressão e discussão das ambigüidades, assim como as diferenças, garantindo relações solidárias. Para isso as opiniões dos adolescentes devem ser levadas em consideração, respeitadas. O autor ressalta a importância de limites, para a garantia do bem estar de todos os envolvidos. Estes limites são sanções que quando discutidas permitem que a construção da personalidade do adolescente aconteça de maneira menos conflituosa.

Quando adulto esta identidade é mais bem definida, existe o amadurecimento, uma clareza maior de seus valores, um conhecimento melhor de suas possibilidades e limitações o que permite escolhas mais adequadas em sua vida. Neste aspecto o professor como adulto é importante, sabendo lidar melhor com os conflitos, tendo melhores condições de discutir e levar os adolescentes à reflexão.

Como professor de Química, me deparo somente com ensino médio e ensino de jovens e adultos, posso perceber a diferença de valores entre os adolescentes e adultos; as brincadeiras, o senso de responsabilidade, as expressões corporais, o valor da escola. Muitos alunos principalmente no ensino médio não enxergam a escola como uma instituição fundamental para o alcance da qualidade de vida, diferente do ensino de jovens e adultos no qual muitos procuram a escola para conseguir um emprego melhor, para ingressar em uma faculdade, enfim, procurando melhorar sua qualidade de vida através dos estudos. Estes alunos retornam a escola devido a uma trajetória repleta de dificuldades o que tornou o estudo não prioritário. Neste aspecto faz-se importante o desenvolvimento de valores nestes adolescentes, enfatizando a questão da necessidade da escola para que se evite buscar conhecimento em uma fase posterior da vida estudantil fundamental e média como acontece no ensino de jovens e adultos. Acredito na afetividade como meio motivacional para este desenvolvimento e espero que as teorias destes autores ajudem muitos professores a desenvolver alternativas que diminuam este fracasso escolar. A impressão que nos é passada é que a garotada não leva muito a sério a escola, por motivos diversos acredito, e não desrespeito isto, entretanto, posso entender que a mente humana pode ser trabalhada principalmente pelos estudos de teorias de desenvolvimento cognitivas e afetivas tornando ainda mais importante o papel da educação para a mudança deste panorama.

2. ÉTICA E MORAL

A ética e a moral são sem dúvida, referências essenciais para o desenvolvimento social. Vimos que a construção do conhecimento está totalmente vinculada a duas dimensões; uma afetiva e outra cognitiva. Segundo La Taille (2006b) para a psicologia do desenvolvimento a sensibilidade moral está situada também nestas duas dimensões. Portanto, este tema vem complementar a base para a discussão das dimensões afetiva e cognitiva e com este interesse o capítulo dois visa distinguir os conceitos de moral e ética, ressaltar a construção da moralidade autônoma e finalmente discutir a importância da inserção deste tema na educação.

Iniciaremos por uma reflexão sobre o caráter ambíguo que na maioria das vezes é atribuído a estas duas palavras. Vejamos:

É comum escutarmos em algumas discussões, situações que abrangem problemas éticos e morais. Pessoas que dizem: “Este é um problema ético e moral”. Porém estudando mais a fundo estes conceitos, podemos verificar que eles não possuem o mesmo significado. Os conceitos de ética e moral incorporam em seu percurso histórico significações diferenciadas. No âmbito da filosofia hoje, faz-se uma distinção entre eles, definindo a moral como o conjunto de princípios, crenças, regras que orientam o comportamento dos indivíduos nas diversas sociedades e a ética como a reflexão crítica sobre a moral.

Segundo Boff (2003) os gregos escreviam a palavra Ethos de duas formas diferentes: Ethos com “eta” e ethos com “épsilon”.

Ethos com ²eta; Significando morada humana, caráter, jeito, modo de ser ou perfil de uma pessoa. Portanto, um conjunto ordenado de princípios e valores pessoais ou sociais. Ethos com ³épsilon; significando costumes, usos, hábitos e tradições. Portanto comportamentos concretos pertinentes às pessoas. Que mais tarde os latinos passaram a chamar de “mores”. Dando origem a palavra moral.

² Vogal grega (sonido da vogal “e” prolongado)

³ Vogal grega (sonido da vogal “e” curto)

O tema ética e moral abrange várias áreas do conhecimento e foi estudado por autores de diferentes bases epistemológicas. La Taille (2006) mostra a existência de duas diferentes linhas teóricas distintas para a compreensão da ética e da moral.

Antes de entrarmos em discussão sobre estas duas linhas, vejamos a definição de duas palavras chaves que se fazem necessárias para uma melhor compreensão deste tema: a autonomia e a heteronomia.

A autonomia⁴: qualidade ou estado de autônomo; que não está sujeito a potência estranha, que se governa por leis próprias. Independente, livre. Que processa as próprias opiniões.

De acordo com Goulart (2005) na autonomia, os deveres e condutas possuem significados éticos pelo indivíduo. As ações são plenamente conscientes e justificadas, mesmo na ausência da autoridade. Existe, portanto, uma responsabilidade pelas ações. Esta é a capacidade de governar as ações por um pensamento próprio de ordem superior com consciência de sua necessidade e significação.

O significado de heteronomia⁵ é: subordinação ou sujeição à vontade de outrem ou uma lei exterior.

Ainda segundo Goulart (2005) a heteronomia conduz a uma estrutura pré-operatória que tem características próprias dos mecanismos cognitivos relacionais e dos processos de socialização, portanto, o meio externo acaba moldando as condutas do indivíduo. Os fatores exteriores são vistos como uma maneira de se manter a ordem. Fatores a serem ressaltados na heteronomia são a punição e a autoridade. As autoridades são os órgãos ou pessoas que supostamente determinam as regras e os princípios que o indivíduo deve seguir, entre elas estão: pais, professores, leis etc,

Agora vejamos a primeira linha citada por La Taille. Esta linha tem como representantes Freud e Durkheim que possuem um foco afetivo sobre a moral.

Para Freud a moralidade é explicada pela afetividade. Esta afirmação determina a diferença moral dos indivíduos visto que a afetividade engloba valores e motivações que afetam a singularidade de cada indivíduo. O comportamento moral do ser humano

⁴ Referência: Moderno Dicionário da Língua Portuguesa Michaelis, São Paulo: Melhoramentos, 1998.

⁵ Referência: Moderno Dicionário da Língua Portuguesa Michaelis, São Paulo: Melhoramentos, 1998.

passa a ser inconsciente e individual. Neste sentido, não existe uma moralidade universal a ser seguida.

Para Durkheim a moral humana provém da obediência absoluta aos mandamentos da sociedade. A sociedade passa a determinar o moralismo como um todo. O indivíduo é movido por sentimentos, elementos afetivos inspirados pela sociedade, ou seja, o sujeito respeita e aplica as condutas que a sociedade representa.

A segunda linha tem como representantes Piaget e Kohlberg que possuem um enfoque na razão. Ambos os autores não descartam a diversidade moral, entretanto, o desenvolvimento dos sistemas morais tem como finalidade o ideal de justiça que quando bem desenvolvidos possibilitam uma moralidade universal no qual o sujeito vê o sistema moral como uma evolução dos indivíduos e da sociedade. O indivíduo passa a ver a si próprio como um membro não só da sociedade, mas da humanidade como um todo.

A moralidade diverge entre estas duas linhas de pensamento. Em Freud podemos verificar características individuais na moralidade, estas características envolvem principalmente valores, portanto, sentimentos e emoções despertados pela dimensão afetiva, não possibilitando um consenso de ética universal a ser seguido e sim uma ética em que cada indivíduo segue a seus próprios princípios. Em Durkheim a moralidade é determinada por autoritarismo, medo e princípios impostos pela sociedade, tornando-se uma moralidade afetiva por meio de rigores e leis. Estas idéias não permitem a visão de uma moralidade autônoma pautada em valores universais como visto na linha de Piaget e Kohlberg. Cabe dizer que de maneira geral a linha de Freud e Durkheim permite uma visão heterônoma da moral.

Na linha de Piaget e Kohlberg o desenvolvimento da moral provém principalmente de um processo de construção interior (autonomia), para isto, eles não descartam a passagem de um “controle exterior” (heteronomia), entretanto, é importante deixar claro que o cultivo do autoritarismo como também de sanções punitivas vêm somente a reforçar uma moral de obediência, pois as regras exteriores não se tornam regras dos indivíduos, senão quando as adotam e as constroem em liberdade.

Assim La Taille ao expor estas duas linhas distintas, preocupou-se em demonstrar que existem opções por explicações psicológicas da moralidade que levem em conta a razão (linha de Piaget e Kohlberg) ou a afetividade (linha de Durkheim e Freud) e, portanto, implicações sobre a escolha do objeto da moral, assim como sobre o diagnóstico a respeito da heteronomia ou da possível autonomia moral dos indivíduos.

O autor enfatiza tanto a dimensão afetiva, quanto a dimensão intelectual para a construção da moral. Para La Taille a moral é um objeto de conhecimento passível de ser aprendido intelectualmente. Para ele a criança começa a construir a sua moral a partir dos 5 anos, contudo, ressalta a necessidade desta prevalecer no entorno cultural da criança. A este entorno cultural La Taille discute o propósito das regras e dos princípios. As regras têm a responsabilidade de nos informar sobre os deveres, não pertencendo a elas a obrigação de nos esclarecer sobre a razão ou o motivo de serem. Elas são geralmente aplicadas a um pequeno número de situações.

A esta análise podemos citar o exemplo: “Não se deve matar” A regra simplesmente não nos permite matar, e também não nos explica ou deixa clara a razão para não fazermos isto. Esta regra não é aplicável a policiais, que quando necessário, têm a permissão para matar.

Sabemos que esta regra de “não matar” deriva de princípios morais, portanto, os princípios complementam as regras e suas exceções.

Segundo La Taille é por meio das regras que as crianças entram em contato com a moral; “os pais em particular, costumam apresentar a moral por intermédio delas” La Taille (2006b, p.38).

Em um segundo plano, isto também é justificado pelo fato do nível intelectual da criança nesta faixa etária não permitir ainda a compreensão dos princípios das regras. Para o autor, a criança começa a compreender os princípios morais com a sofisticação intelectual necessária a partir dos 8 ou 9 anos de idade.

Como visto a moral provém de regras norteadas por princípios. La Taille discute a moral heterônoma criticando a necessidade de sua existência para a boa conduta dos seres humanos. Ele põe em questão o fato desta moral ser vista apenas como uma obediência motivada pelo medo. Ora, analisemos as regras e os princípios para com o dever moral, o autor deixa claro que a moral provém de bons princípios: “Não se deve

matar”, portanto, as regras e leis são instauradas para se manter uma boa conduta. Para La Taille a submissão das crianças às figuras de autoridades não se explica por se evitar punições, embora deixe claro que estas formas de “cálculos de interesse” podem influenciar nas suas escolhas. Para o autor as figuras de autoridade, despertam nas crianças uma fusão entre *medo e amor*, eis a conexão da moral com a dimensão afetiva.

O medo pelo fato dos adultos serem vistos como seres maiores e mais poderosos e o amor, pelo apego que as crianças têm com suas figuras de autoridade, portanto, esta fusão de medo e amor provoca uma visão de que as crianças se submetem às ordens dos adultos por eles serem considerados pessoas “fortes e ao mesmo tempo boas”. Logo a postura de La Taille para com este estágio de moralidade heterônoma não é visto como “sou submisso porque não tenho alternativa”, mas visto como “faço porque acho bom fazê-lo”.

Segundo La Taille seria um erro reduzir todo esse universo afetivo da construção da moral pelo binômio medo/amor, pois veríamos que tudo é obediência na fase do despertar da moral, ou seja, o respeito pelos outros e as ações generosas para com eles somente aconteceriam pelo intermédio de figuras de autoridade, por isso, o autor cita a capacidade que a criança tem de experimentar a simpatia.

A simpatia na moralidade tem por suposto a função de motivar as ações generosas. La Taille denomina a simpatia no campo da moral como a faculdade de compenetrar-se dos sentimentos de outrem, ou seja, ela é a capacidade de perceber os estados afetivos de outra pessoa e comover-se com eles. E se a criança tem essa capacidade de experimentar essa sensibilidade afetiva, logo podemos concluir que o despertar do senso moral também é vinculado à simpatia, não precisando necessariamente de um adulto para o intermédio da conduta moral. Uma observação a ser feita sobre a simpatia, é o seu caráter para com a moralidade adulta. O autor deixa claro que ela não é condição necessária para a ação moral apesar de influenciar em suas ações, justificando a capacidade que nós adultos temos de seguir o dever independentemente de sermos afetados emocionalmente por ela. Vejamos um exemplo exposto pelo autor: O dever que um médico tem em cuidar da saúde de um paciente com antecedentes criminais tenebrosos. O dever do médico está acima de concordar

ou não concordar com atender um sujeito que ele julgue pouco digno de sua assistência.

Concluindo a sensibilidade moral da criança pela dimensão afetiva, o autor deixa clara a existência do sentimento de respeito por meio da empatia que a criança desperta ao se comover aos estados afetivos pertinentes a outros indivíduos e também o gozo de uma certa autonomia por parte da criança devido à simpatia ser uma sensibilidade espontânea e as ações desencadeadas pela criança por efeito dela não serem.

Tendo como base os estudos de La Taille, vejamos a definição de ética e de moral segundo o autor.

Para La Taille (2006) a moral é uma forma de conduta, ideais, regras, ela está totalmente ligada à justiça e a como o indivíduo deve agir perante a mesma. A moralidade provém do agir correto pelo sentido da obrigatoriedade, sejam por leis (para se evitar punições) ou deveres sem aparatos jurídicos (que correspondem às expectativas sociais autoimpostas ou autoescolhidas). Segundo o autor é preciso verificar as motivações que levam o indivíduo a dar respostas à pergunta moral: “como devo agir?” Esta indagação supõe os motivos da conduta do indivíduo. Estas condutas podem variar de cultura, para cultura. Como exemplo; existem grupos e sociedades que utilizam da tortura para arrancar confissões. Este ato é terminantemente proibido em certos lugares, entretanto, em alguns grupos e sociedades o ato não provoca indignação.

Neste sentido a moral torna-se diversificada, e em vista a esta diversidade La Taille aponta a necessidade de se optar por alguns conteúdos para se nortear uma moral universal a ser seguida, são eles; justiça, generosidade e dignidade.

“A justiça consiste em respeitar os direitos pessoais oriundos dos princípios de igualdade e equidade. A generosidade: atentar para as necessidades singulares das pessoas, notadamente quando sua falta acarreta dor física ou psíquica e a dignidade: respeitar o valor intrínseco que todo ser humano possui pelo simples fato de ser humano”.(LA TAILLE 2006b, p.37).

O autor define ética como uma forma de avaliação sobre “viver bem”. Esta definição recai sobre um sentido existencial no qual o objetivo do sujeito é evoluir, buscar a felicidade. Estes aspectos são norteados por virtudes, especialmente a justiça. Assim La Taille ao definir ética postula a seguinte pergunta: “que vida quero viver?”. O plano ético se define pela busca da qualidade de vida, da felicidade. O que remete a subjetividade de que a pessoa só será feliz à medida que se fizer feliz. Lembremos que ao início deste capítulo a palavra ética foi definida como a reflexão crítica sobre a moral, por meio desta definição podemos explicar esta busca pela qualidade de vida. Se o autor elege três conteúdos; justiça, generosidade e dignidade para se seguir uma moral ideal, a reflexão crítica sobre estes conteúdos só podem fazer jus a indagação que vida quero viver? Por esta perspectiva que o plano ético de La Taille se resume em um sentido existencial de querer evoluir, buscar a felicidade e conseqüentemente alcançar uma boa qualidade de vida.

Com a compreensão do plano moral e ético de La Taille, daremos início a discussão sobre a importância da inserção deste tema na educação.

De fato a heteronomia, não é a moral ideal para a conduta humana, entretanto, ficou exposto que existe a necessidade de uma descentração gradativa da heteronomia para se criar a autonomia e conseqüentemente uma melhor conduta para cada indivíduo na sociedade.

Façamos uma pausa para discutir a diferença entre uma moralidade heterônoma e uma moralidade autônoma na educação.

Um ambiente escolar ditador e impregnado por autoritarismo tende a sustentar uma moral heterônoma que não possibilita um pensamento de ordem superior pautado na consciência do que é correto a se fazer, diferentemente de um ambiente pró a moralidade autônoma que seria a favor de práticas democráticas e conscientes direcionadas a igualdade, a equidade e a reciprocidade.

Na prática docente, faz-se necessário distinguir autoridade de autoritarismo. O professor como educador é uma autoridade para com seus alunos, pois, sua obrigação é cumprir com o dever de educar e colaborar na construção do conhecimento por seus educandos. Ele é o mediador da aprendizagem. O sentido de autoridade em sua função é o reconhecimento da importância de seu trabalho para o aprendizado, merecendo

respeito e a devida atenção de seus alunos, diferentemente do autoritarismo. O autoritarismo é o uso do posto de autoridade para fins não democráticos, punitivos e que propicia, não o respeito, mas a subserviência, pois o ato educativo por meio do medo, como dito anteriormente, é uma prática autoritária que só tende a sustentar uma moralidade heterônoma.

Construir uma moral autônoma é agir por cooperação em um ambiente norteado pelo respeito. A partir desta discussão pode-se chegar a uma conclusão de que uma moral de ordem superior será construída a partir de um espaço democrático, afetivo e de respeito mútuo liderado por uma autoridade e não por um professor autoritário. Outro aspecto a se considerar para construção de uma moralidade autônoma é a criação de valores, este, é fundamental na existência humana. É importante ressaltar que ao estabelecermos a distinção entre ética e moral, procurou-se apontar de modo preciso a estreita articulação que mantêm e que diz respeito ao terreno dos valores presentes na prática e na reflexão teórica tanto na sociedade, quanto na particularidade de cada indivíduo.

Diversos grupos e sociedades criam formas peculiares de viver e elaboram princípios e regras que regulam seu comportamento. Esses princípios e regras específicos em seu conjunto indicam direitos, obrigações e deveres. No campo da educação, não pode ser diferente. Em uma sala de aula é imprescindível que professores e alunos aprendam a criar valores que propiciem a construção do conhecimento e do bem estar no ambiente escolar. Estes valores estão muito além de serem somente benefícios direcionados ao uso da entidade escola, eles só têm a adicionar virtudes essenciais à convivência humana. A existência de normas e regras elaboradas pelo consenso do grupo tendem a propiciar a moral e a ética definida por La Taille; o “agir bem” e conseqüentemente o “viver bem”. A construção de valores se traduz em uma série de prescrições que necessitamos criar para a conduta dos indivíduos. Este é o campo da moral e da ética, analisar a conduta humana para se regular a conduta.

Enfim a relevância deste campo na educação, não é diferente de todos os outros campos de conhecimento humano, ele se instala para combater a decorrência do cinismo e da indiferença de um “relativismo moral” entendido como “cada um faz o que

bem entender”, provocando, portanto, uma desintegração nas relações de convivência e por consequência a desordem atrapalhando a construção do conhecimento em seu aspecto cognitivo e a construção de princípios que norteiam a vida em sociedade.

3. PEDAGOGIA LIBERTADORA

. Paulo Freire é mundialmente conhecido, por sua pedagogia dialógica, democrática e emancipadora, ela proporciona uma prática de “liberdade”, e por este motivo, este capítulo tem o nome de Pedagogia Libertadora. Freire viveu em uma época repleta de conflitos políticos, nesta época prevalecia o autoritarismo e a educação por meio do medo. Este capítulo vem enfatizar a prática pedagógica que se opõe a valores que sustentem a opressão, combatendo um sistema que tende a sustentar uma moralidade heterônoma na educação, dificultando a construção da autonomia, portanto, o desenvolvimento do intelecto tanto para uma conduta pautada por valores morais universais, como para a emancipação do indivíduo como cidadão. Vejamos a seguir um pouco da trajetória do autor e a importância de sua participação na educação brasileira com o intuito de compreender melhor sua visão e o prestígio de sua obra no campo pedagógico.

Paulo Freire (1921-1997). Nasceu em 19 de setembro de 1921 em Recife e morreu em 2 de maio de 1997 em São Paulo. Aos 22 anos ingressou na faculdade de Direito de Recife. Após se formar, começou a trabalhar no SESI (Serviço Social da Indústria) onde houve seus primeiros contatos com a alfabetização de adultos, dando origem a sua tese educacional apresentada em 1958 para Universidade de Recife que expressou os primeiros indícios de sua filosofia educacional. Segundo o autor, a alfabetização do adulto deve estar vinculada ao cotidiano do próprio. Desta forma, a realidade de cada indivíduo precisa ser identificada para que estes possam estar cientes sobre a importância de se construir uma auto-afirmação em si mesmos, sendo mais claro, os indivíduos devem se perceber como seres capazes e necessários na sociedade. À medida que seus estudos foram sendo publicados, sua metodologia passou a ser referência em muitas campanhas de alfabetização no Brasil e por isso o autor foi acusado de desordenar a ordem instituída o que acabou levando-o ao exílio (Golpe militar de 1964), logo concluiu-se que suas idéias não eram aceitas no contexto político-social brasileiro da época. No exílio ficou 16 anos afastado do Brasil, mudando-se primeiramente para o Chile e posteriormente para a Suíça, países por onde

continuou seus estudos, publicando livros e artigos. Em 1980 Paulo Freire retornou ao Brasil.

Entre as universidades que lecionou, estão: A Universidade de Harvard, a Universidade de Campinas (Unicamp) e a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Paulo Freire foi homenageado por 27 universidades com o título de doutor Honoris Causa por seu trabalho e contribuição para uma pedagogia libertadora ao qual foi e continua sendo divulgada e estudada em vários países.

O pensamento de Paulo Freire fez-se muito importante principalmente no Brasil, quando ganhou intensidade a partir da década de 50, período em que a escola brasileira começou a sofrer reformas. Estas, brotaram de uma época repleta de conflitos políticos em que os educadores ao reconhecer que o trabalho escolar não tinha como propiciar uma mudança efetiva na condição de vida dos trabalhadores procuravam unir o pedagógico com o sistema político da época. A educação era opressiva, impunha castigos, sem liberdade, assim como o sistema político. De acordo com Gadotti (1991), foi neste ponto que o pensamento de Paulo Freire foi marcante, talvez o mais marcante entre os autores da educação brasileira, o autor não só criticava o sistema governamental-educacional que contribuía para a manutenção de uma sociedade opressiva como também contribuiu muito para uma pedagogia que invertesse esses valores, possibilitando então à sociedade brasileira a compreensão de que uma educação com liberdade e livre de opressões fazia-se necessária para a emancipação de cada indivíduo que sofria com este sistema.

A partir dessas informações daremos início à proposta deste capítulo que se refere aos conhecimentos de Paulo Freire, relacionando-os com as teorias abordadas pelos autores interacionistas e a construção da moral na área pedagógica.

A concepção de homem de Paulo Freire é diferente com relação aos autores interacionistas, sendo ele, um autor humanista⁶. Acredito que sua concepção de homem é ideal para o desenvolvimento da autonomia nos seres humanos. Ela se baseia em uma prática de liberdade. O autor compreende que a educação é um processo de conscientização e superação da cultura nas sociedades. "Uma prática

⁶ Humanismo: doutrina filosófica que tem no homem o valor supremo, definindo-se a partir dessa perspectiva as exigências psicológicas, históricas, econômicas e sociais que condicionam a vida humana. (Gadotti, 1989, p.66)

emancipadora”. Segundo Gadotti (1991) esta emancipação na sociedade, não poderá ocorrer a partir das elites, porque elas são incapazes de oferecer as bases de uma política de reformas. Esta responsabilidade fica sendo incumbida às massas populares, por serem a sociedade oprimida e necessitarem veemente desta reforma. Outro aspecto importante em Paulo Freire é a relação da dimensão afetiva com a cognitiva, não descartando, portanto, a teoria de que o afetivo influi na construção do conhecimento dos indivíduos.

O foco dos estudos de Paulo Freire diverge em relação a Vygotsky, Wallon e Piaget. Enquanto os autores interacionistas concentraram-se em um estudo psicológico, o autor brasileiro preocupou-se com o desenvolvimento de propostas pedagógicas e na análise da linguagem. Das propostas pedagógicas surgiram muitos estudos que combatem políticas educacionais opressivas e não democráticas. A análise da linguagem proporcionou principalmente ao autor conhecimentos para a elaboração de metodologias para a alfabetização.

Freire enfatiza a ética, o respeito ao conhecimento que o aluno carrega consigo, visto que todo ser humano carrega uma bagagem cultural. O aluno passa a ser um sujeito histórico e social. Neste aspecto, o pensamento de Paulo Freire concorda com as idéias dos autores interacionistas mencionados na monografia, não descartando o ambiente que o ser humano faz parte e também a “bagagem cultural” pertencente a cada indivíduo.

Adentrando ao campo pedagógico, vejamos uma frase citada em seu livro *Pedagogia da Autonomia*: “Não há docência sem discência” (Freire, 1996, p.23). Fica muito clara sua visão de que a relação de ensino-aprendizagem não está só para o aluno, mas sim para o professor também. Ao analisarmos sua idéia, o ensino não depende exclusivamente do professor, assim como aprendizagem não é algo apenas do aluno, atuar como professor não é ser visto como o portador da verdade ou como ser superior, melhor e mais inteligente, pelo contrário, o autor nos mostra que tanto o professor como os alunos participam do processo da construção da aprendizagem.

Neste sentido, é significativa esta sua frase: “quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”. (FREIRE, 1996, p.23)

Acredito que esta relação de troca entre professores e alunos refere-se ao uso da mediação e ao uso de símbolos, no qual o objetivo principal é uma comunicação de qualidade, propiciando a construção do conhecimento tanto no educando, como no educador. Vygotsky acredita na linguagem como o principal instrumento de mediação, portanto é um autor que acredita em uma pedagogia dialógica. Freire possui uma pedagogia dialógica. Para o autor, a ruptura da passividade para uma educação emancipadora virá através de uma consciência transitiva crítica. Esta consciência é ao mesmo tempo desafiadora e transformadora. Uma consciência articulada com a práxis⁷. Fazendo-se imprescindível o uso do diálogo crítico, a fala e os frutos da experiência provenientes do convívio em sociedade. Assim como Vygotsky, Piaget e Wallon declaram a linguagem como um sistema simbólico de representações, portanto, ao que diz respeito à comunicação dialógica entre os seres humanos, as idéias de todos os autores são procedentes ao desenvolvimento intelectual e social.

De acordo com Gadotti (1991), Freire acreditava que homens e mulheres se conscientizam por intermédio da relação com o mundo, o conhecimento vem a ser adquirido como produto das relações humanas, proveniente do ambiente em que os seres humanos fazem parte. Esta visão freiriana sobre as relações humanas herdadas perante as experiências entre o homem com mundo são características na concepção de homem de Vygotsky. Podemos então afirmar que em ambos os autores o conhecimento do homem passa a ser construído a partir de sua leitura com relação ao mundo.

No que diz respeito à construção do conhecimento, Vygotsky, Wallon, Piaget e Freire possuem idéias semelhantes sobre o aprendizado, o desenvolvimento da inteligência do indivíduo se constrói a partir de sua relação com o mundo, portanto, em todos os autores faz-se relevante o ambiente, o sujeito-histórico e a comunicação entre o próprio e os demais indivíduos. Freire acredita em uma educação, na qual os alunos aprendem pelos seus próprios méritos. Podemos descartar então um ensino em que o professor é o detentor do conhecimento e os alunos aprendem de forma passiva, não questionadora. Para o autor, nós professores temos um papel fundamental na aprendizagem do aluno. Para que o aluno aprenda de maneira construtiva, é

⁷Práxis: União entre reflexão e ação (Gadotti, 1991, p.66)

necessário que algo o encaminhe ao conhecimento. Deste modo a autonomia faz-se importante, pois certamente contribui para que o aluno não se torne passível de modo a ser visto como “recipiente de conhecimento”.

Esta autonomia a ser criada em cada educando acontece de maneira gradual, ou seja, o professor tem o papel de criar o ambiente ideal para que o processo de ensino-aprendizagem respeite o nível do aluno, contribuindo para despertar interesses, curiosidades, questionamentos criando assim um ensino produtivo e construtivo. Afirma Freire: “saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. (Freire, 1996, p.47).

Para Piaget o conhecimento é adquirido a partir do momento que o sujeito assimila e acomoda esquemas, isto provém do desequilíbrio, o incomodo que impulsiona a busca do saber. Desta forma um ensino que não motive o aluno a aprender, não será eficaz. Esta abordagem não motivadora e passiva é característica de uma concepção tradicional sobre educação.

Paulo Freire também é a favor de um ensino inovador que desperte o interesse e discrimina o aprendizado por memorização e repetição. De fato existe certa concordância da teoria de Piaget com a proposta de educação de Paulo Freire e refletindo mais profundamente, podemos inferir uma negação dos modelos epistemológicos empirista e inatista sobre o desenvolvimento intelectual.

. Paulo Freire afirma a educação tradicional como “bancária”. Segundo Gadotti (1991) esta educação é caracterizada por uma metodologia em que o educador é o detentor do saber, os educandos são os que não sabem; o educador é a autoridade máxima, os educandos subordinados dóceis e afáveis. Para Freire a educação bancária tem como pressuposto o educador como sujeito do processo e os educandos como meros objetos. Existe o predomínio de relações narradoras e dissertadoras. A educação torna-se vazia, os educandos tornam-se um “caixa bancário” no qual o objetivo principal é o depósito de saberes dos que se julgam sábios (os educadores). Esta análise sobre o conhecimento concebido por Freire e Piaget leva uma reflexão sobre a educação tradicional das escolas em paralelo com a necessidade dos aprimoramentos acadêmicos dos professores e o fracasso escolar.

Se o professor não entende a necessidade de uma reforma na metodologia de ensino para a formação de mentes críticas, dinamicamente ativas, este sistema passivo persistirá em permanecer, não mudando a realidade das massas populares. Para que esta reforma aconteça, faz-se necessário o estudo, a formação do professor. Somente a partir da articulação da teoria com a prática que nós professores conseguiremos ter ferramentas para trabalhar com uma reforma tão complexa e necessária. Mais do que nunca uma nova educação faz-se necessária para se diminuir o fracasso escolar e para que as mudanças sociais ocorram.

.Em paralelo ao fracasso escolar está o fracasso docente; a frustração que o professor tem em não conseguir dar uma boa aula; em não prender a atenção de seu aluno ou simplesmente motivá-lo a estudar.

Leciono há três anos no Estado de São Paulo em escolas públicas do município de Barueri, já presenciei afastamentos de vários professores, já substitui alguns sempre por motivos emocionais. O mais comum o estresse. Conheci também alguns professores “readaptados” que hoje trabalham na biblioteca, ou na secretaria. Não atuando como professores por motivos psicológicos. Esta experiência me faz apontar mais uma vez a necessidade de nós professores buscarmos alternativas que eliminem ou pelo menos diminuam sentimentos que desmotivam a atividade pedagógica para se evitar o ápice do descontrole emocional, e conseqüentemente o estresse.

Acredito na afetividade como redutor de conflitos emocionais tanto para alunos como para professores, portanto, posso dizer que em minhas experiências como docente a dimensão afetiva veio a contribuir para o contorno de situações difíceis.

Para finalizar a relação dos conhecimentos de Paulo Freire sobre educação com as idéias dos autores interacionistas mencionados, vejamos sua citação e o significado que em mim despertou: “ensinar exige alegria e esperança” (Freire, 1996, p.72).

Como Professor, venho freqüentemente me deparando com colegas que não acreditam em um aprendizado de qualidade por parte de seus alunos, motivo este que faz com que a profissão pedagógica torne-se desanimadora. Quando ouço um comentário na sala dos professores do tipo: “O 1º D é uma sala insuportável”. Este é seguido por um couro de concordâncias e críticas surgindo assim mais frases desanimadoras.

Para Wallon os adultos possuem um maior poder de controle sobre as emoções com relação às crianças e aos adolescentes, podemos dizer que as emoções têm um poder muito grande de comoção, elas são contagiantes. Sendo assim certas expressões acabam desfavorecendo o ambiente de trabalho. Um ambiente favorecido por bons sentimentos pode reverter este quadro proporcionando uma motivação maior e conseqüentemente um grupo mais unido para planejar alternativas de aprendizado. Freire enfatiza que “ensinar exige alegria e esperança”, havendo uma relação do clima que é estabelecido na relação pedagógica com a esperança de que alunos e professores possam aprender juntos. Podemos ver a necessidade de nós professores como seres mais maduros que deveríamos ter mais recursos cognitivos para controlar as emoções visando evitar conflitos com alunos ou até mesmo evitar o favorecimento de um ambiente impregnado pelo desprezo como visto no exemplo da sala 1ºD. Apesar de não haver teorias a respeito do bom uso dos sentimentos na relação da teoria de Paulo Freire, me atrevo a dizer que esta alegria vinculada à esperança exige o controle das emoções e dos impulsos estimulados por um ideário de justiça, solidariedade e outros princípios mais, que integrariam a ética de um educador. De fato existe a necessidade de um maior uso da razão para com as nossas decisões, que concretizam a teoria walloniana de que os adultos têm mais poder sobre suas emoções do que as crianças e os adolescentes.

Agora vejamos de maneira sucinta o olhar de Paulo Freire para com o moral e a necessidade de se criar uma ambiente ético para a educação.

Para que consigamos ter domínio de uma ética universal no ambiente escolar, a construção da moral é imprescindível. Paulo Freire é um democrata. Assume a educação como um processo de liberdade e consenso. Para o autor a construção da ética no campo pedagógico deriva de um desenvolvimento moral democrático, entretanto, vale ressaltar a democracia como um resultado por consenso e não simplesmente por votação. Uma ética universal não é resultado de um “querer pela maioria”, mas um resultado pela concordância de todos.

O autor em seu livro *Pedagogia da Autonomia*, discute o moralismo quando trata os preconceitos no processo escolar que dizem respeito ao educador para com o seu dever de e também quando se refere a crianças de escola pública que agredem o

patrimônio escolar, dizendo que é difícil cobrar respeito das crianças se o poder público revela absoluta desconsideração a este patrimônio.

Com relação ao descaso do poder público e as dificuldades que o professor enfrenta para educar ele afirma a necessidade do professor se assumir como formador, remetendo a uma idéia de ética e estética para com sua profissão acima de tais problemas que vivenciamos.

“Cada vez me convenço mais de que, desperta com relação à possibilidade de enveredar-se no descaminho do puritanismo, a prática educativa tem de ser, em si, um testemunho rigoroso de decência e de pureza. Uma crítica permanente aos desvios fáceis com que somos tentados, às vezes ou quase sempre, a deixar as dificuldades que os caminhos verdadeiros podem nos colocar”. (FREIRE, 1996, p.33).

Daí a ênfase de quebrar o moralismo hipócrita, de quebrar a desesperança, de ser dotado de ética. A moral de La Taille fica explícita na citação do autor, sendo assim, necessitamos nortear a nossa profissão por valores de justiça, dignidade e generosidade, para não sermos desviados do caminho correto a ser seguir. Estes seriam os princípios que regularizariam nossa conduta como professores e por suposto, influenciariam na criação de regras para com a instituição escola que por mais que tenha perdido parcialmente sua identidade, ela tem o grande objetivo de formar cognitivamente e socialmente seus alunos com qualidade em paralelo com os seus principais profissionais, os professores. Para finalizar, a visão de ética de Paulo Freire, deixa clara a possibilidade da melhora da qualidade do ensino não virá através do “descaminho do puritanismo” do professor para com o seu dever, o que me faz inferir a ética de La Taille, ou seja, o alcance da qualidade se traduzirá partir do momento que se segue uma conduta digna, justa e generosa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para iniciar as considerações finais sobre este trabalho eu gostaria de deixar claro que todas estas teorias e discussões abordadas fizeram muita diferença em minha formação como docente. Eu possuía a visão de que “todos estes conteúdos estudados na prática não funcionavam”, acredito que muitos professores compartilham desta mesma visão que já tive, pois ouvi muitos falarem a respeito. Entretanto, foi a partir da relação da teoria com a prática que comecei a observar melhoras significativas na minha atuação como docente, como também, no desenvolvimento cognitivo de meus alunos.

Estou ciente que tenho que melhorar muito, e que nem sempre conseguirei aplicar bem as teorias, mas quero ressaltar a relação da teoria com a prática como “mapa” que norteia o desenvolvimento do educador, foi a partir desta relação que comecei a planejar novas alternativas para o processo de ensino-aprendizagem.

Nesta conclusão, farei um apanhado geral sobre a importância das teorias discutidas para a compreensão da possibilidade de melhora na educação brasileira. Em Piaget eu gostaria de lembrar o ser humano como ser adaptável, que tem uma capacidade de aprender ilimitada. Esta capacidade do ser humano deixa clara uma gama de possibilidades de desenvolvimento, ela subentende que mudanças sempre ocorrerão, portanto, estaremos sempre nos confrontando com novos desafios. Um destes desafios é conseguir formar cognitivamente e socialmente bem os nossos alunos. Se o ser humano é adaptável, nós profissionais da educação temos que nos adaptar a este momento em que vive a escola pública, ou seja, não é impossível a reversão deste panorama, a mudança é possível. Também quero citar de sua teoria o desenvolvimento de estruturas cognitivas para facilitar a adaptação do ser humano ao ambiente. Esta é uma compreensão excelente, podemos justificar as dificuldades de aprendizado por meio dela. Um aluno que não consegue desenvolver determinada atividade certamente carece de algumas estruturas cognitivas e por isso nós professores temos a função de identificá-las e contribuir para o aluno desenvolvê-las de modo que o ensino não se torne improdutivo.

Em Vygotsky cito a influência do meio social para a formação de signos nas pessoas, especificadamente quero discutir o papel da sociedade para com a escola.

Desde a minha adolescência, venho percebendo que a identidade da instituição escola como entidade que possibilita a construção do conhecimento e conseqüentemente a melhora da qualidade de vida dos educandos, vem se perdendo. Como docente quantas vezes já não ouvi alunos falando mal da escola, frases como: “Esta escola é um lixo...” “Não agüento esta escola!”. Fica explícito um total descaso do aluno para com a instituição e por suposto, com o seu interesse em aprender. Isto remete a compreensão de que o signo escola já não possui o seu real significado para muitos alunos, ousou até dizer que para a maioria deles. Isto me faz lembrar a época em que eu cursava o ensino médio. Não me lembro ao certo, mas todas as semanas aulas eram adiantadas por falta de professores. Isto não me fazia crer na escola como uma instituição séria. Hoje enxergo isto de maneira mais forte, existem vários fatores que influenciam este olhar rude, porém compreensível para com a escola, como: o descaso do governo para com a educação expresso em necessidades de salários melhores para os professores, em uma melhoria na formação docente, na participação dos pais no processo ensino-aprendizagem, enfim, entre muitos outros aspectos sociais pertinentes ao dever do estado, como também o dever de todas as pessoas que participam ativamente na educação de alunos. Toda esta discussão do significado da escola deixa bem clara a influência do meio sócio-cultural para a formação das mentes humanas. De fato o signo escola está perdendo o sentido a cada dia que se passa, entretanto, isto não é por a caso, existem vários fatores externos que internalizam esta visão ruim sobre a escola impregnando nossos alunos, nós professores e a comunidade. É a partir desta análise que podemos dizer que isto é um problema social que desencadeia uma postura de desinteresse em todos envolvidos no processo ensino-aprendizagem e é a partir desta mesma idéia a de que toda a sociedade é responsável por este problema, é que podemos agir.

Acredito que a primeira coisa a se resgatar para se mudar este panorama deplorável a qual presenciamos, é devolver o real significado da escola para a sociedade. Esta meta pode ser alcançada a partir do momento que ela se torne uma responsabilidade social e política, não apenas da entidade escola, mas também dos

órgãos públicos. Vimos neste autor que o desenvolvimento humano é essencialmente social, portanto, a solução também se faz essencialmente social.

Existem várias alternativas para se resgatar o signo escola, ao qual não irei me ater a fundo por não ser o foco deste trabalho e por não ter conhecimento suficientemente válido para tal discussão, mas penso na época em que cursava o ensino infantil com os meus quatro anos de idade. A escola trazia alegria, eu adorava dançar quadrilha, adorava expor meus trabalhos com latinhas. E as datas comemorativas? Meu pai tem até hoje um paletó que pinte com canetinha e o presenteei no dia dos pais. Enfim acredito que este tipo de escola tinha mais significado, uma escola que trazia satisfação aos alunos ao mesmo tempo em que mostrava o seu comprometimento para com sua função, trazendo a comunidade para perto por meio de demonstrações dos trabalhos dos alunos e por diversas atividades como as festas que fazem parte da nossa cultura. Portanto, acredito que da mesma maneira que adquirimos um olhar desesperançoso para com a escola por meio de fatores externos a ela, provenientes da sociedade em que está inserida, poderemos resgatá-la a partir de uma colaboração social que mudem estes fatores, internalizando assim valores que serão muito bem vindos à entidade escola.

Em Wallon obviamente discuto a afetividade. A relevância da dimensão afetiva para a construção do conhecimento é muito significativa. A afetividade proporciona a motivação, estabelece laços nas relações que fortificam o comprometimento e o interesse em desenvolver algo. Lembremos dos cursos que nós professores realizamos para nossa formação. Particularmente, me lembro de muitos amigos e professores. Quando aluno, eu aprendia melhor com professores e amigos dos quais eu gostava e com os quais me identificava. Antes de iniciar este estudo mesmo sem interpretar a dimensão afetiva como agente motivacional para a construção cognitiva eu já concordava que a dimensão afetiva é sim muito relevante para com o processo de ensino-aprendizagem. Nesta monografia pude estudar mais atentamente o papel da afetividade para o processo pedagógico o que de fato fundamentou teoricamente a relevância da dimensão afetiva para o processo educativo. Ainda em Wallon quero citar a sua formação em medicina. Diferentemente dos outros autores sua teoria possui grande influência proveniente da patologia para o entendimento da dimensão afetiva.

Isto me despertou muito a atenção, pois acredito que a diversidade de cultura e conhecimento é muito importante para o surgimento de novas idéias e teorias. Antes de iniciar o ensino superior em química, me formei em um curso técnico de informática. Este conhecimento me deu muito suporte para o planejamento de atividades, assim como me colocou diretamente em realidades que influem muito na vida destes alunos: “a tecnologia e a internet”. Uma das idéias que já utilizei foi a criação de um Blog para publicação dos trabalhos, como o “Twitter” ou “Orkut” os alunos gostam destas coisas, por que não usá-las a favor da aprendizagem?. Outra idéia que usei em sala de aula foi a de desenvolver perfumes e cosméticos com os alunos. Vários conceitos puderam ser abordados. Este conhecimento é proveniente de um período de seis anos trabalhando em casa de fragrâncias. De modo geral os alunos ficam encantados com a possibilidade de desenvolver estes produtos. Cito estes tipos de experiências, pois por meio delas observo um clima afetuoso para com o nosso relacionamento. Posso afirmar com certeza que o laço que estas atividades promovem me ajudam muito a desenvolver o interesse dos alunos para com as atividades de química ao longo do ano. Enfim, todo conhecimento adquirido pode ser utilizado de alguma forma, basta utilizarmos da criatividade.

Quanto à moral e a ética, gostaria de ressaltar ambas como dimensões afetivas a serem construídas pelas pessoas. Acredito que a educação é a chave para a melhora da conduta dos seres humanos na sociedade. Quando a sociedade for contemplada por uma educação de qualidade, certamente o desenvolvimento da moral autônoma será facilitado. Seguimos vendo em noticiários: a impunidade, a pobreza, a falta de emprego entre outros problemas sociais e políticos que demonstram veemente que o Brasil é um país que carece de uma educação de qualidade. É por meio da educação que se promove oportunidades, todos e desenvolvem moral e eticamente, e mesmo assim, continuamos a ver um descaso sério para com a educação das pessoas. Será que a possível solução de tantos problemas sociais que presenciamos não está em dar uma maior atenção à educação? Pensando nisto cito o investimento no setor educativo pelo governo brasileiro. Segundo o jornal eletrônico o Globo, o Brasil no ano de 2008, aplicou 4,7% do seu PIB no setor educativo. A UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), recomenda que se aplique 8%, a CONAE (Conferência Nacional da

Educação) recomenda 10% do PIB, meta que deverá ser cumprida até 2014 de acordo com uma matéria publicada no site: Observatório da Educação. De fato o investimento atual é muito baixo e a meu ver mal distribuído, pois leciono há três anos e ainda não consegui ver melhora significativa tanto para aquisição de bens materiais como para projetos e treinamentos que auxiliem a escola e seus membros no processo de ensino. Para finalizar está idéia a de que a educação é a chave para diminuir muitos problemas sociais do nosso país insiro o pensamento de Paulo Freire. Sua pedagogia como prática emancipadora demonstra esta idéia. Eu, como muitos outros professores, me deparo com alunos que às vezes só vão para escola para ter o que comer, isto nos mostra a desigualdade social. Este é mais um dos fatos que me faz refletir a postura do autor para com a educação. Paulo Freire é a favor de uma sociedade igualitária, é por meio da educação que o autor acreditou na possível melhora da qualidade de vida das pessoas. A emancipação é a busca de uma qualidade de vida melhor. Mais uma vez a educação está implícita para o alcance deste objetivo. Talvez o fato de Paulo Freire se preocupar tanto com uma pedagogia que promova a emancipação do sujeito na sociedade, tenha dado sua obra tanto prestígio. O valor da emancipação fortalece ainda mais todas as teorias abordadas nesta monografia, porque, elas abrem oportunidades para que nós professores possamos ajudar a mudar o quadro da educação atual no Brasil.

Enfim, em uma conclusão menos geral, quero dizer que tanto os conhecimentos de cunho cognitivos quanto os conhecimentos de cunho afetivos, são muito importantes na formação dos professores, pois como vimos, estas dimensões se entrelaçam estabelecendo uma reciprocidade entre ambas fundamentando a psicologia do desenvolvimento humano.

REFERÊNCIAS

AJDJUKIEWICZ, K. **Problemas e Teorias da Filosofia**. São Paulo: Ciências Humanas, 1975.

ANDREOZZI, M. L. **Piaget e a Intervenção Psicopedagógica**. São Paulo: Olho d'água, 2008.

BOFF, L. **Ética e Moral a busca dos fundamentos**. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**; Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, M. **Convite à leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Scipione, 1991.

GADOTTI, M. **Paulo Freire: pequena biografia**. Instituto Paulo Freire. **Documento eletrônico**. Disponível em: <<http://www.paulofreire.org/Crpf/CrpfAcervo000031>> Acesso em: 03 Abr. 2011.

GALVÃO, I. **Henri Wallon: Uma Concepção Dialética do Desenvolvimento Infantil**. Petrópolis, Vozes, 1995.

GOULART, I, B. **Piaget**: Experiências básicas para utilização pelo professor, Petrópolis, Vozes, 2005

KOHL, M, O. **Vygotsky**: Aprendizado e Desenvolvimento um Processo Sócio-Histórico. São Paulo: Scipione, 1993.

KOHL, M, O. **Lev Vygotsky**: Texto e Apresentação. **Documento eletrônico**, fev. 2006. Disponível em: <<http://www.sms.fortaleza.ce.gov.br/>> Acesso em: 07 mar. 2011.

LA TAILLE, Y. **Moral e Ética**. Dimensões Intelectuais e Afetivas. Porto Alegre: Artes Médicas, 2006a.

LA TAILLE, Y. **Despertar do Senso Moral**. Revista *Mente & Cérebro*. Coleção *A Mente do Bebê*, v.2, p-34-41. Editora Duetto, 2006b.

MAHONEY, A, A; ALMEIDA, L, R. **Afetividade e Aprendizagem**. Revista *Viver mente & Cérebro*. Coleção: *Memória da Pedagogia*. v.6, p-56-65. Editora Duetto, 2005.

MATUI, J. **Construtivismo**. Teoria construtivista sócio-histórica aplicada ao ensino. São Paulo: Editora Moderna, 1995.

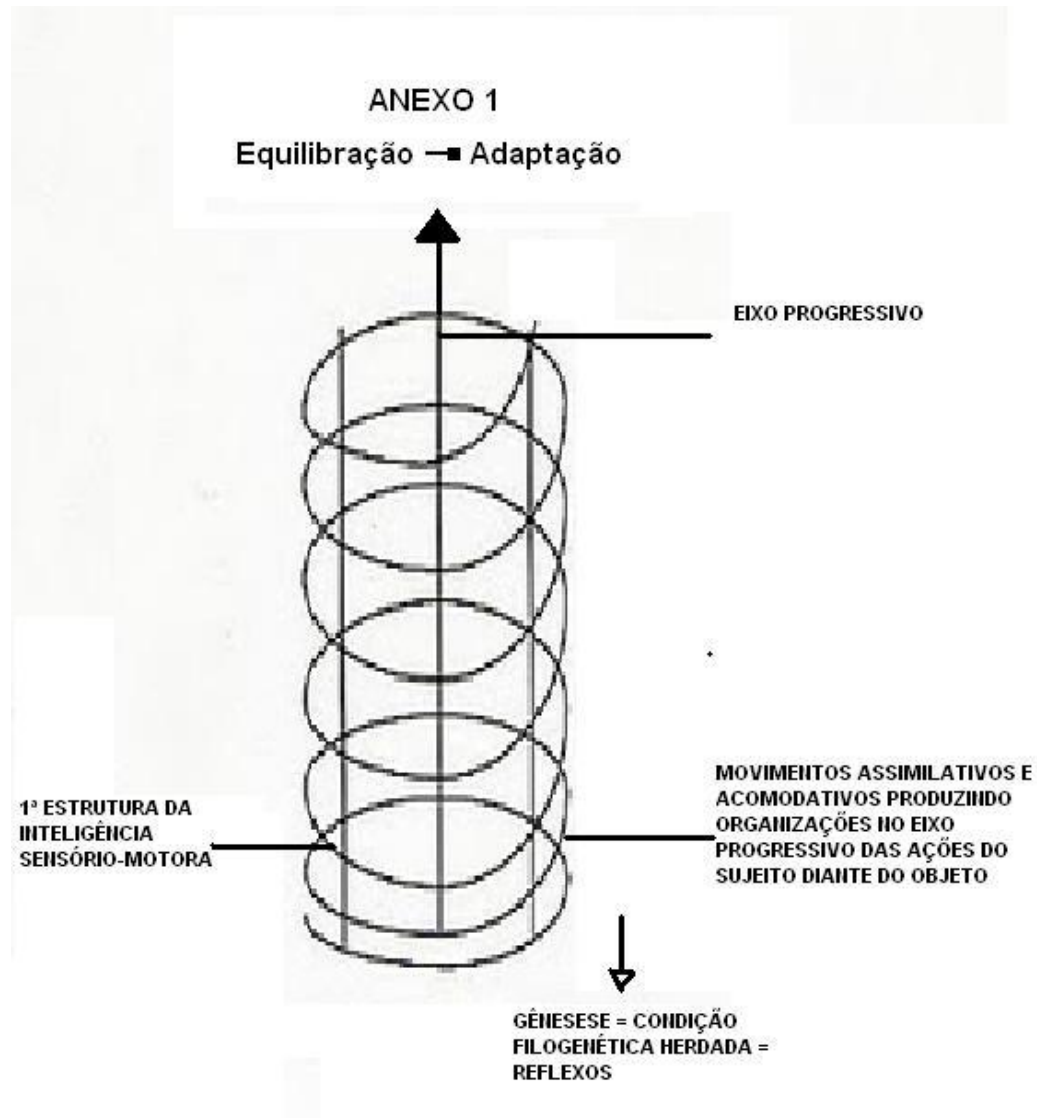
MOLL, L.C. **Vygotsky e a Educação** - Implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

PIAGET, J. **Psicologia e Epistemologia**. Rio de Janeiro: Forense, 1980.

WADSWORTH, Barry. **Inteligência e Afetividade da Criança**. 5. Ed. São Paulo a: PIONEIRA, 1997.

WALLON, H. **A Evolução Psicológica da Criança**. Lisboa: Edições 70, 1968.

ANEXOS



FONTE: Livro: **Piaget e a Intervenção Psicopedagógica**. São Paulo: Olho d'água, 2008. p. 9.

AUTORA: MARIA LUIZA ANDREOZZI.