1290003167
FE
TCC/UNICAMP C863t

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PEFOPEX
SOLANGE MARIA LOPES CREPALDI 025511

A TRANGRESSÃO DOS DEVERES ESCOLARES E A AFETIVIDADE

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

CAMPINAS
2006

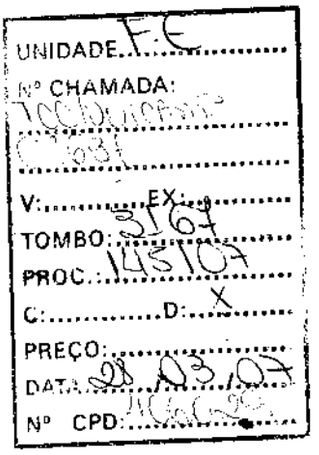
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PEFOPEX

A TRANSGRESSÃO DOS DEVERES ESCOLARES E AFETIVIDADE

Trabalho apresentado como exigência parcial de formação do Curso de Pedagogia, PEFOPEX sob orientação da Prof. Dra. Elisabeth Barolli

SOLANGE MARIA LOPES CREPALDI 025511
CAMPINAS
2006

© by Solange Maria Lopes Crepaldi, 2006.



Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca da Faculdade de Educação/UNICAMP

C863t

Crepaldi, Solange Maria Lopes.
A transgressão dos deveres escolares e a afetividade / Solange Maria Lopes Crepaldi. -- Campinas, SP : [s.n.], 2006.

Orientadores : Elisabeth Barolli.
Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Professores e alunos. 2. Relações educativas. 3. Afetividade. 4. Necessidade (Filosofia). 5 Interesse (Psicologia). I. Barolli, Elisabeth. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

06-740-BFE

AGRADECIMENTOS

Agradeço inicialmente a Deus que me permitiu chegar vitoriosamente nesta etapa de conclusão de curso Pedagogia / Pefopex.

Agradeço também aos meus filhos Sandro Eduardo, Márcio Evandro e Flávia Lizandra, pelo incentivo na continuidade dos estudos, não me permitindo esmorecer neste difícil momento de precariedade de minha saúde.

Necessário se faz dirigir minha gratidão a todos os professores com os quais convivi nestes 4 anos de estudo, mais especificamente nos 2 últimos anos; pela compreensão, carinho e incentivo que recebi dos mesmos neste revés de saúde.

Agradeço ainda a todas as colegas de classe pelo companheirismo, mais especificamente a amiga Maria José Machado Carnevali, pela sua imensa dedicação, compreensão e ajuda.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha filha Flávia Lizandra Crepaldi em agradecimento à sua convivência carinhosa, companheirismo e cuidados diários, sem os quais não teria sido possível chegar esperançosa a esta conclusão de curso.

SUMÁRIO

Resumo v
1 – Introdução 6
2 – A afetividade 6
2.1 – O desenvolvimento da afetividade da criança 7
2.2 – O desenvolvimento da afetividade na escola 10
3 – Intervenção do professor ao lidar com frustrações de não saber 13
4 – A transferência e o desejo na sala de aula 15
5 – O interesse e a afetividade 19
6 – O conceito de necessidade conforme CLAPARÉDE 20
7 – A inteligência, o pensamento e os processos mentais 21
8 – A afetividade e as suas relações com o interesse e a inteligência 21
9 – Considerações finais 24
10 – Referências bibliográficas 24

RESUMO

Este estudo trata da afetividade na relação professor-aluno, definindo-a como condição imprescindível para o desenvolvimento da criança na escola. Fundamenta-se nas teorias de Henri Wallon, Jean Piaget , Sigmund Freud e Edouard Claparède. Surgiu da observação e reflexão da prática pedagógica da autora e das colegas com quem conviveu. Tem como pretensão contribuir para que o professor reflita sobre a importância da afetividade em sua prática, particularmente nas situações em que os alunos manifestam uma falta de interesse sistemática a ponto de prejudicar sua aprendizagem.

Palavras chave: relação professor aluno – afetividade – necessidade - interesse

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

1 – INTRODUÇÃO

O desinteresse e a resistência ao saber são temas que me inquietam há muito tempo. Não raro, no exercício de 28 anos de docência, me deparei com alunos que se negam a realizar as atividades escolares. Houve casos em que no final do ano o caderno do aluno estar sem registro algum das atividades propostas, mas repleto de anotações feitas por mim como: "Não fez a lição." ou "Não quis fazer os exercícios." Isso sem contar os inúmeros bilhetes endereçados aos pais ou responsáveis narrando a falta de interesse do aluno. Obviamente que estes alunos também não tinham uma disciplina adequada. Alguns ficavam conversando durante as aulas e atrapalhando as outras crianças; outros apáticos e quietos.O que fazer?

Cursar a Faculdade de Pedagogia na UNICAMP, foi uma grande alegria na minha vida. Apesar de tantos anos exercendo a carreira de professora do Ensino Fundamental dúvidas como a citada acima perambulavam sobre a minha mente e eram expostas nas conversas com outros professores, mas não conseguia vislumbrar um caminho seguro por onde pudesse direcionar minha prática pedagógica. Todo o meu conhecimento estava baseado numa prática de senso comum. Era preciso estudar mais, aprender com teóricos como Vigotsky, Henri Wallon, Jean Piaget , Sigmund Freud e Edouard Claparède, que entre tantos outros conseguiram trazer harmonia e confiança no saber que pude construir. Assim, este trabalho tem a pretensão de refletir sobre as razões que levam os alunos a apresentarem este tipo de comportamento, em particular sobre o papel que a afetividade pode desempenhar na condução de estratégias que possam alavancar o interesse destes alunos em adquirir conhecimentos.

2. A AFETIVIDADE

Afetividade é um termo utilizado para designar e resumir não só os afetos em sua acepção mais estrita, mas também os sentimentos ligeiros ou matizes desentimentais de agrado ou desagrado, enquanto o *afeto* é definido como

qualquer espécie de sentimento e (ou) emoção associada a idéias ou a complexos de idéias (CABRAL e NICK, 1999).

Nas escolas em geral, alunos experimentam diversos afetos: o prazer de conseguir realizar algo pela primeira vez, tristeza ao saber da doença de um amigo, raiva ao discutir com colegas, interesse pelo que está sendo estudado etc. Além disso, podem gostar ou não de seus professores, sentirem-se felizes quando seus companheiros de sala os aceitam e culpados quando não estudam o suficiente.

A afetividade faz parte do processo de ensino-aprendizagem, não se podendo desconsiderá-la. No entanto, a história da Educação mostra que, desde que a escola adquiriu seus contornos atuais, houve um prejuízo na dimensão afetiva da ação pedagógica – o que se tornou ainda mais acentuado na chamada era pós-moderna.

Na própria história da Psicologia, as dimensões cognitiva e afetiva da dinâmica da personalidade do indivíduo tenderam a ser tratadas de forma separada. Atualmente, entretanto, percebe-se uma tendência de reunião dessas duas dimensões, "numa tentativa de recomposição do ser humano completo" (SISTO, OLIVEIRA e FINI, 2000, p. 75).

Diante de tudo isso, tem havido um apelo entre psicólogos e educadores no Sentido de *humanizar* o conhecimento (e os próprios mestres) com o intuito de se desenvolver, paralelamente ao aspecto cognitivo, também o afetivo.

Podemos dizer que os sentimentos e emoções do aluno precisam ser levados em conta, já que podem favorecer ou desfavorecer o desenvolvimento cognitivo – com o qual está intimamente relacionado.

2.1 O DESENVOLVIMENTO DA AFETIVIDADE DA CRIANÇA

Desde que a criança nasce, o ambiente precisa satisfazer suas necessidades básicas de afeto, apego, desapego, segurança, disciplina e comunicação, pois é nele que se estrutura a mais importante forma de

aprendizagem: a de estabelecer vínculos, isto é, a capacidade de se relacionar, tendo-se em conta que o ser humano é um ser social (BOSSA, 1998). Além disso, diversos psicólogos salientam que a evolução normal da atenção, memória, pensamento, juízo, percepção, linguagem, motricidade e afetividade depende, em boa parte, das condições externas do meio.

Portanto, mais uma vez se tem como clara a necessidade de considerar de forma integrada o desenvolvimento da afetividade com os demais âmbitos da natureza humana – em especial com o cognitivo.

Na Psicologia contemporânea, esta tendência de integração é particularmente observada em três teorias do desenvolvimento: na de Piaget, na de Vygotsky e na de Wallon.

Na teoria de Piaget, a afetividade é caracterizada como instrumento propulsor das ações, estando a razão a seu serviço. Sobre este ponto, Taille, Dantas e Oliveira (1992, p.66) explicam que, para Piaget, a afetividade seria a energia, o que move a ação, enquanto a Razão seria o que possibilitaria ao sujeito identificar desejos, sentimentos variados, e obter êxito nas ações. Neste caso, não há conflito entre as duas partes. Porém, pensar a Razão contra a afetividade é Problemático. Porque então dever-se-ia, de alguma forma, dotar a Razão de algum poder semelhante ao da afetividade, ou seja, reconhecer nela a característica de energia.

Vygotsky (1993) propõe uma visão de homem como um sujeito social e interativo, sendo que a criança, inserida num grupo, constrói seu conhecimento com a ajuda do adulto e de seus pares. Dessa forma, considera que a aprendizagem ocorre a partir de um intenso processo de interação social, através do qual o indivíduo vai internalizando os instrumentos culturais, ou seja, as experiências vivenciadas com outras pessoas é que vão possibilitar a re-significação individual do que foi internalizado.

Vygotsky, Sisto, Oliveira e Fini (2000), afirmam que o pensamento tem sua origem na esfera da motivação, a qual inclui inclinações, necessidades, interesses, impulsos, afeto e emoção. É nessa esfera que estaria a razão última do pensamento. Assim, uma compreensão completa do pensamento humano só é possível quando se compreende sua base afetivo-volitiva.

Na teoria de Wallon a dimensão afetiva ocupa lugar central, como não acontece em nenhuma outra. Nela a afetividade constitui um domínio funcional tão importante quanto o da inteligência, desempenhando um papel fundamental na constituição e funcionamento dessa última e determinando os interesses e necessidades individuais. Afetividade e inteligência constituem, portanto, na sua concepção, um par inseparável na evolução psíquica, pois embora tenham funções bem definidas e diferenciadas entre si, são interdependentes em seu desenvolvimento, permitindo à criança atingir níveis de evolução cada vez maiores (TAILLE, DANTAS e OLIVEIRA, 1992; GALVÃO, 2003).

Wallon (1989) acredita que a afetividade não é apenas uma das dimensões da pessoa, mas também uma fase do desenvolvimento, a mais arcaica. Segundo ele, o ser humano foi, logo que saiu da vida puramente orgânica, um ser afetivo. Da afetividade diferenciou-se, lentamente, a vida racional e, portanto, no início da vida, afetividade e inteligência estão sincreticamente misturadas, com predomínio da primeira. Desta forma, em sua teoria, o desenvolvimento da pessoa é visto como uma construção progressiva em que fases se sucedem com predominância alternadamente afetiva e cognitiva. No estágio impulsivo-emocional, que abrange o primeiro ano de vida, o atributo particular é dado pela emoção, instrumento privilegiado de interação da criança com o meio. A predominância da afetividade orienta as primeiras reações do bebê às pessoas, as quais intermedeiam sua relação com o mundo físico. No estágio sensório-motor e projetivo, que vai até o terceiro ano, o interesse da criança se volta para a exploração sensório-motora do mundo físico. O pensamento precisa do auxílio dos gestos para se exteriorizar, o

ato mental "projeta-se" em atos motores. Ao contrário do estágio anterior, neste predominam as relações cognitivas com o meio. No estágio do personalismo, dos três aos seis anos de idade, a tarefa central é o processo de formação da personalidade. A construção da consciência de si, que se dá por meio das interações sociais, reorienta o interesse da criança para as pessoas, definindo o retorno da predominância das relações afetivas. Por volta dos seis anos, inicia-se o estágio categorial. Os progressos intelectuais dirigem o interesse da criança para as coisas, para o conhecimento e conquista do mundo exterior, imprimindo preponderância do aspecto cognitivo às suas relações com o meio. Na adolescência, surge a necessidade de uma nova definição dos contornos da personalidade, desestruturados devido às modificações resultantes da ação hormonal, trazendo à tona questões pessoais, morais e existenciais, numa retomada da predominância da afetividade.

Na verdade, a afetividade na teoria walloniana é vista como instrumento de sobrevivência e nesse sentido, de acordo com Taille, Dantas e Oliveira (1992), a afetividade – que corresponde à primeira manifestação do psiquismo – impulsiona o desenvolvimento cognitivo ao instaurar vínculos imediatos com o meio social. Conhecer aspectos teóricos do desenvolvimento afetivo e cognitivo como os que foram aqui enfocados é fundamental para o educador preocupado com sua ação pedagógica. Entretanto, ainda faltam elementos para subsidiar sua *praxis*, sobretudo para poder desenvolver a afetividade e constatar a relação dela com o desinteresse de seus alunos. São estes os elementos que passaremos a refletir.

2.2 O DESENVOLVIMENTO DA AFETIVIDADE NA ESCOLA

Consoante concepções contemporâneas do desenvolvimento humano e também de acordo com as idéias de Goleman (1995), Gardner (1995) e Ferreira (2001), argumenta-se que quando a criança atinge a idade escolar as funções neurossensório-motoras e as demais funções cerebrais (sensação, percepção e emoção) estão ainda confusas e, por isso, a discriminação entre seu eu e sua

experiência não se realiza apenas na dimensão cognitiva. Para isso, segundo Ferreira (2001) é necessária a ação mediadora da educação, que deve tomar como sua função promover a construção da afetividade e a organização dessas funções. Com esse objetivo, Ferreira sugere que a educação deve, inicialmente, se concentrar na avaliação de quatro pontos: (1) como a criança procura resolver suas dificuldades, (2) seu nível de auto-estima, (3) características de seu humor e (4) posturas da criança diante do adulto resultantes de sua relação com a família, tais como nível de autonomia, relação com figuras de autoridade e relação com estruturas de poder.

Além de indicar estratégias para avaliar estes pontos, a mesma autora, na obra citada, sugere atividades para desenvolver a afetividade no processo educacional, considerando três âmbitos que devem ser alvos de trabalho pedagógico:

- **no âmbito emocional** – identificar os sentimentos, expressar os sentimentos, avaliar sua intensidade, adiar a satisfação, controlar os impulsos, reduzir a tensão.
- **no âmbito cognitivo** – saber a diferença entre sentimento e ação, ler e interpretar indícios sociais, compreender a perspectiva dos outros, usar etapas para resolver problemas, criar expectativas realistas sobre si, compreender normas de comportamento.
- **no âmbito comportamental** – comportamentos não verbais: comunicar-se com os olhos, com gestos, com expressão facial; comportamentos verbais: fazer pedidos claros, resistir a influências negativas, ouvir os outros, responder eficientemente a críticas (FERREIRA, 2001, p. 70).

Taille, Dantas e Oliveira (1992) também destacam a importância do desenvolvimento da afetividade no processo educativo ao afirmarem que ele deve incluir a oportunidade para a manipulação da realidade e a estimulação da função simbólica, depois da construção de si mesmo – o que, segundo eles, exige espaço para todo tipo de manifestação expressiva, plástica, verbal, dramática, escrita, direta ou indireta mediante personagens susceptíveis de provocar identificação.

Entre os personagens mencionados por esses autores estão os professores. Portanto, não se pode esquecer que a afetividade na própria relação professor-aluno é outro aspecto fundamental a ser considerado. Mesmo porque, em todas as culturas, como afirma Bandura (*apud* COLL, PALACIOS e MARCHESI, 1996), as crianças adquirem e modificam padrões complexos de comportamentos, conhecimentos e atitudes por meio da observação dos adultos, inclusive de seus professores.

Sobre a relação professor-aluno, Rey (*apud* SISTO, OLIVEIRA e FINI,2000) destaca que esta não pode ser reduzida ao processo cognitivo de construção de conhecimento, mas envolve dimensões afetivas e de motivação de ambos (professor e aluno). Por sua vez, Antunes (1996) reforça que os professores precisam estar comprometidos com mudanças em suas idéias e posturas tradicionais, as quais trazem ranços de práticas escolares que apenas depositam informações nos alunos, desconsiderando a afetividade no processo ensino-aprendizagem.

Entretanto, para Witter (*apud* SISTO, OLIVEIRA, FINI, 2000, p.160), a falta de motivação do professor geralmente se reflete em sua resistência em aceitar inovações tecnológicas e em assumir novos papéis. Para essa autora, a formação, ou a falta de formação adequada, os baixos salários, a desvalorização social do professor, as condições materiais em que se vê compelido a trabalhar, a falta de um sistema adequado de reforços pelo empenho em concretizar um bom trabalho, a diversidade dos alunos, a falta de uma boa administração do tempo, planejamentos deficientes, a sobrecarga de trabalho (em número de alunos, de turmas e até de escolas em que atua), a falta de envolvimento dos alunos entre outras variáveis a que estão sujeitos, conduzem à manutenção da situação atual, de falta de iniciativa, de desinteresse pela mudança e não-engajamento efetivo em qualquer inovação.

Com tudo isto posto fica claro que os educadores devem se sensibilizar para a necessidade de desenvolver a afetividade de seus alunos, ajudando-os, assim, a se tornarem seres humanos melhor formados em todos os sentidos.

3. INTERVENÇÃO DO PROFESSOR AO LIDAR COM FRUSTRAÇÕES DO NÃO SABER

Segundo Rangel (1992), é comum que professores intervenham na relação dinâmica entre as crianças, mas, dificilmente encorajam-nas mostrando confiança em sua capacidade de chegarem a um acordo, a uma decisão, demonstrando, para isso, afeto e segurança na sua intervenção. É importante que o professor demonstre afeto e compreensão, principalmente quando a criança se mostra angustiada. A confiança na sua capacidade de enfrentar o trabalho é indispensável. Já a utilização de muitos elogios irá estabelecer uma falsa confiança do adulto diante da capacidade da criança vir a compreender verdadeiramente o que aprende, reforçando mais ainda sua insegurança. Neste caso, quando acontece a aprendizagem, esta é superficial e mecânica, a criança passa a realizar suas atividades em função das recompensas que poderá receber.

Neste sentido, Rangel explica que aprender também implica esforço em lidar com as frustrações do não-saber. Não adianta poupar a criança, mas como educador fazer-lhe solicitações constantes, encorajá-la, desafiá-la com afeto a lidar com situações, que muitas vezes lhe são penosas e desagradáveis.

> *Acreditamos que a escola deve se ocupar com seriedade com a questão do "saber", do "conhecimento". Se um professor for competente, ele, através do seu compromisso de educar para o conhecimento, contribuirá com a formação da pessoa, podendo inclusive contribuir para a superação de desajustes emocionais (RANGEL, 1992:78).*

A dimensão afetiva inclui sentimentos, interesses, impulsos ou tendências, como a vontade e valores que constituem o fator energético dos padrões de

comportamento. Por isso, é importante uma educação que legitime o papel dos interesses espontâneos, na atividade diária da escola.

> *"Os interesses espontâneos podem ser legitimamente considerados como parte dos 'planos de aula', voltados para o desenvolvimento da criança".* (WADSWORT, 1995:154).

Segundo Wadsworth (ibid), um dos importantes determinantes do comportamento dos professores em relação ao desempenho dos alunos, é sua forma de interpretar o fenômeno da educação. Quando o professor entende a inteligência como um processo em desenvolvimento, irá motivar e auxiliar seu aluno de baixo desempenho. Essa idéia também é confirmada por Rosenthal e Jacobson, citados por Wadsworth (1995:162), quando afirmam que:

> *"(...) a concepção dos professores tem muito a ver como e quando se aprende e com quem se aprende em sala de aula".*

A escola, portanto, deve dar ênfase a questões como a interação social, o desenvolvimento moral-afetivo, como elementos fundamentais no processo de construção de pensamento, durante o processo ensino-aprendizagem. Para Piaget, conforme Taille, Dantas e Oliveira (1992) , o grande desafio da educação seria favorecer o desenvolvimento intelectual em harmonia com o desenvolvimento afetivo-moral para que o sujeito, aos poucos, pudesse conquistar sua autonomia intelectual, afetiva e moral; tendo como base as leis de reciprocidade construídas em suas interações com o meio físico-social e histórico-cultural.

Nessa perspectiva, é necessário insistir no papel do professor: ele é um profissional educador de fato, se comprometido não só com a construção do conhecimento do aluno, mas deste como um todo.

4 – A TRANSFERÊNCIA E O DESEJO NA SALA DE AULA

O desejo de saber e a necessidade de compreender estão dentro da criança e vão se prolongar através das inúmeras perguntas que ela vai fazendo, pois a curiosidade e o prazer da descoberta e o conhecimento fazem parte da própria dinâmica da vida.

> *"Para que uma criança "aprenda", é necessário que ela tenha o desejo de aprender (...) nada nem ninguém pode obrigar alguém a desejar"* (CORDIÉ, 1996:23).

Quando a criança passa pelo processo de aprendizagem através das diversas formas oferecidas pela escola, freqüentemente há um emperrramento, uma parada, e uma recusa inconsciente em aprender. No processo de aprendizagem, diz a autora, a criança percebe que tem que atender a certas expectativas, como a de seus pais. O bom resultado obtido na escola é motivo de satisfação para os pais. De início, ela responde a essa demanda, no entanto, com o passar do tempo, ela será confrontada com seu próprio desejo. Não bastasse a demanda dos pais, surge a pressão social, gerando uma angústia crescente e difícil de ser identificada pela criança. Além da demanda dos pais e da sociedade, a criança também tem que entender a satisfação do seu professor, que tem um contrato a cumprir. Passar a maioria dos alunos, no final do ano, faz o professor ser reconhecido como bom profissional. Essa competitividade gera uma angústia quase nociva na criança, principalmente nos primeiros anos da sua aprendizagem escolar.

Como os professores permanecem um bom tempo junto ao aluno, Kupfer (1992), enfatiza a importância do estudo das relações afetivas entre professores e alunos, relação esta que primitivamente seria dirigida aos pais. Na perspectiva freudiana, não são os conteúdos que vão estabelecer uma ligação entre professor e aluno. É o tipo de relação que se estabelece entre eles que dá condições para o desenvolvimento da aprendizagem, independente de quais sejam os conteúdos. Na psicanálise, esse tipo de relação é chamada de transferência.

> *"(...) o contato quase exclusivo que tem com os pais, ou com aqueles que os substituem, fazem com que a*

> *criança deposite neles toda sua ternura, toda sua sensualidade, toda sua agressividade, todo seu respeito e toda sua submissão".* (MORGADO, 1995:60)

Para essa autora, na relação professor-aluno ocorre transferência quando o desejo de saber do aluno se prende a um elemento particular, que é a pessoa do professor. O professor, de cuja transferência é objeto, só é levado em consideração pelo aluno, só é escutado a partir do lugar especial que ocupa no seu inconsciente. Para Freud, essa transferência está presente não só na relação professor-aluno, mas em qualquer relação humana. E, o que são transferidas nessa relação, são as experiências vividas primitivamente com os pais.

Kupfer (1992) explica que alguns professores, mesmo aparentemente não tendo nada de especial, marcam o percurso intelectual de alguns alunos, a ponto de eles seguirem uma carreira a partir do gosto que o professor lhes desperta por determinada matéria ou assunto.

> *"A idéia de transferência mostra que aquele professor em especial foi 'investido' pelo desejo daquele aluno. E foi a partir desse 'investimento' que a palavra do professor ganhou poder, passando a ser escutada"* (KUPFER, 1992:92)

Para a autora, se o professor renunciar ao controle, ao poder sobre seus alunos, estará preservando o "mundo desejante" que habita dentro de cada um. No entanto, não deve reprimir manifestações agressivas, pois o que está em jogo são forças que ele desconhece, mas que são importantes para liberar o professor de sua figura de autoridade e indispensáveis para que o aluno se torne um ser pensante. Para isso, deve o professor manter o controle, permanecer tranqüilo, consciente dos seus poderes e limites. Humildade é importante diante da tarefa de ajudar outro ser humano a atingir seu maior compromisso com a vida, que é ser um sujeito livre e produtivo. (KUPPER, 1992: 98)

Ao mesmo tempo, é preciso reconhecer que o sujeito precisa desenvolver uma relação de responsabilidade para com a sua própria aprendizagem, o que em

outras palavras significa que o aluno necessita transitar da paixão transferencial pelo professor para a paixão pelo conhecimento. Necessário se faz ainda, diz Morgado (1995), que

> *"a pulsão sexual e a pulsão destrutiva fundamental devem sublimar-se na pulsão do saber; ou seja, sensualidade e hostilidade devem transformar-se em curiosidade".*

Nesta perspectiva, para que o conhecimento seja elemento de destaque na relação pedagógica, é preciso que aquela relação de transferência dê lugar aos sentimentos ternos e à curiosidade. Assim, o aluno desenvolverá os elementos psicológicos tão necessários à sua emancipação intelectual.

Segundo Morgado, é necessário que o campo transferencial da relação pedagógica vá sendo progressivamente superado por novas bases de sustentação e, assim,

> *"O professor trabalhará para que o aluno cresça intelectualmente e não para que se transforme em um filho ideal; o aluno trabalhará para aprender e não para conquistar o amor ou a hostilidade do professor"* (1995:113).

Por isso, para que possa cumprir sua função de mediador, deve dar importância aos sentimentos transferenciais que o aluno lhe dirige, sem no entanto corresponder totalmente a eles.

Morgado fala, ainda, das expectativas que o professor e o aluno têm de sua futura relação: *"O professor vislumbra um aluno ideal, e o aluno vislumbra um professor ideal".* Diante desse quadro, o professor se antecipa à transferência do aluno, procurando seduzi-lo, fazendo com que se identifique com ele. Agindo assim,

> *"(...) O professor se protege de submeter sua autoridade e sua competência aos questionamentos dos alunos; ao mesmo tempo, protege-se da autocrítica. A crítica*

5. O INTERESSE E A AFETIVIDADE

Claparède, conforme Nassif, L.E. & Campos, R.H.F(2005), defende que interesse e afetividade (esta última muitas vezes definida sob os termos "emoções", "sentimentos" e "desejos") têm grande relevância. Isso ocorre na medida em que para ele o saber nada mais é que um instrumento de adaptação, o qual deve ser adquirido através de uma necessidade. Mas para que essa última seja satisfeita, ela mesma é quem faz surgir o interesse e a afetividade, os quais conduzirão à ação adequada. Para ele a inteligência também corresponde a uma necessidade, qual seja a necessidade que surge quando o indivíduo não está adaptado em face das circunstâncias ambientais. Mas, é o interesse o motor, o princípio fundamental da atividade mental, que conduz as escolhas entre os objetos externos que poderão auxiliar o indivíduo na sua adaptação.

Ainda segundo Nassif, L.E. & Campos, R.H.F(2005), para Claparède, (1931/1940, p.76) "interesse" equivale "ao que importa", ao que tem valor de ação.

Os objetos que nos importam e que se relacionam com uma necessidade, parecem ter o poder de suscitar energia, ao contrário dos que não nos importam, os quais parecem estancar nossas capacidades energéticas. Ou seja, a "reação de interesse" acontece quando o excitante é capaz de satisfazer a necessidade do momento.

Claparède utiliza-se da metáfora da torneira para explicar a 'reação de interesse', isto é, o registro de cada torneira somente poderá ser aberto pela chave (o excitante) que corresponde ao seu dispositivo (a necessidade do momento). O conceito de reação de interesse equivale, então, ao processo de liberação de energia, ou pelas excitações que são capazes de provocar a reação.

Segundo o autor, para fazer um indivíduo agir devemos colocá-lo nas condições próprias ao aparecimento da necessidade, cuja ação que se deseja

suscitar tem por função satisfazer. O que é de extrema importância do ponto de vista pedagógico.

6. O CONCEITO DE NECESSIDADE CONFORME CLAPARÈDE

Para entendermos os conceitos aqui propostos (interesse, afetividade e inteligência), é preciso reportarmo-nos ao conceito de necessidade, na forma como ele é abordado na obra de Claparède (1938/1973), na medida em que se apresenta como fundamento para os primeiros.

Necessidade é definida como a ruptura do equilíbrio de um organismo. Mas ela mesma tem propriedade de provocar as reações ideais para satisfazê-la. Em diversas situações o equilíbrio perturbado se restabelece automaticamente como é o caso da nossa vida fisiológica, em que os mecanismos reflexos garantem as funções respiratórias, por exemplo. O mesmo não acontece com a nossa vida mental, deixando-nos temporariamente desadaptados: "é então que cabe à inteligência a tarefa de nos readaptar"(CLAPARÈDE, 1938/1973:16)

A necessidade aparece-nos como objetos a obter. Nem todo objeto externo, portanto, é um excitante *a priori*, só vindo a sê-lo quando em relação. Isso nos conduz ao entendimento de que não é a necessidade por si só que orienta, que move nossa conduta, mas sim a nossa necessidade *em relação* ao que pode satisfazê-la. A excitação está sempre sob o controle da necessidade e não é senão por intermédio de uma necessidade que o excitante provoca a reação.

Uma necessidade desaparece quando é satisfeita e deixa de ser a causa da atividade. Contudo, essa necessidade é logo substituída por outra.

7. A INTELIGÊNCIA, O PENSAMENTO E OS PROCESSOS MENTAIS

Claparède considera que a atividade inteligente, como as demais atividades psíquicas, pode ser explicada através da concepção biológica, na medida em que ela corresponde a uma necessidade:

> *"a necessidade que desencadeia a inteligência é a necessidade que surge quando o indivíduo está desadaptado em face das circunstâncias ambientais" (CLAPAREDE 1931/1940:137).*

A necessidade é responsável não só pelo impulso inicial, mas também pela orientação e direção da atividade intelectual, propondo o problema que ela terá que resolver. Nesse sentido,

> *"a inteligência é um instrumento de adaptação, que entra em jogo quando falham os outros instrumentos de adaptação, que são o instinto e o hábito" (CLAPARÈDE, 1931/1940 :137).*

8. AFETIVIDADE E SUAS RELAÇÕES COM O INTERESSE E A INTELIGÊNCIA

Conforme Nassif, L.E. & Campos, R.H.F (2005) vemos em algumas passagens dos textos de Claparède que a "tensão afetiva" é produzida por uma necessidade não satisfeita. Entendida também como o verdadeiro "desejo" de resolver um problema, a afetividade desperta o interesse pela técnica a empregar para que a necessidade seja satisfeita. Para ele a afetividade, as emoções, o desejo, ou como os quisermos denominar, são criados no indivíduo pela Natureza, de forma a corresponder às necessidades do seu desenvolvimento: "A Natureza não nos dotou com o conhecimento inato das cousas e efeitos dos fenômenos, mas deu-nos o desejo e o meio de os procurarmos, o que é mil vezes mais precioso" (CLAPARÈDE, 1905/1934 : 417).

Na obra de Claparède, afetividade às vezes se confunde também com o termo "interesse", ao mesmo tempo em que é colocada como desencadeadora do interesse:

> *"Embora possa parecer, não é nunca a massa [aperceptiva] como tal que suscita o interesse: ela não intervém senão quando o interesse já foi despertado por uma necessidade ou por um fator afetivo" (CLAPARÈDE,1920/1959 : 284).*

Em relação à inteligência, Claparède (1931/1940) esclarece que os raciocínios, os pensamentos sobre um determinado objeto servem para sustentar o desejo. Ou seja, em primeiro lugar estaria o desejo, em segundo, a inteligência. Por isso mesmo que :

> *"é impossível suprimir os elementos afetivos de nosso pensamento" (Claparède,1931/1940 : 5).*

Sendo a inteligência um ato de pesquisa, as hipóteses (meios de resolver o problema), estão envolvidas com algo da ordem da afetividade, na medida em que elas podem ser aceitas ou rejeitadas. Talvez, por isso ocorram atitudes de não aceitação da realidade a ser vivenciada em sala de aula. Pois segundo o autor

> *"Temos uma tendência inata a realizar nossos desejos, e esses desejos se realizam de dois modos diversos: ou escolhemos na realidade o que nos possa satisfazer ou então tentamos modificar a realidade até que ela nos satisfaça" CLAPARÈDE (1931/1940 : 305).*

Claparède também nos chama a atenção para o prejuízo que a excessiva ênfase colocada pelas escolas no saber, na aquisição de conhecimentos, estaria causando ao desejo do aluno de compreender, de refletir. Para ele,

> *"a preocupação do saber, afasta, pois, do desejo de pensar" (CLAPARÈDE, 1931/1940: 242)*

Bloqueia-se o ato de pesquisa que caracteriza a inteligência. Por isso mesmo, ele se preocupa em diferenciar o que seria uma verdadeira incapacidade de uma inibição devida a alguma causa afetiva em alunos inteligentes.

As reflexões acerca da afetividade feitas à luz das teorias de Piaget, Wallon , Freud e Claparède deixam claro que afetividade e inteligência se misturam, dependendo uma da outra para evoluir, sendo a dimensão afetiva um elemento marcante para o desenvolvimento da espécie humana.

Para Claparède, os significados e funções do interesse, afetividade e inteligência surgem da necessidade. Toda atividade desenvolvida pela criança é sempre suscitada por uma necessidade a ser satisfeita e pela qual ela está disposta a mobilizar energias. O interesse é considerado a tradução psicológica da necessidade do sujeito. É a necessidade que põe em movimento os indivíduos – homens e outros animais – e que faz vibrar os estímulos interiores para suas atividades.

Cabe ao professor colocar o aluno na situação adequada para que seu interesse seja despertado e permitir que ele adquira o conhecimento que vá ao encontro do que procura.

Enfim, todos os teóricos focalizados procuram evidenciar a importância que tem para nós, educadores, o conhecimento da afetividade, quer seja através das emoções, da força motora das ações ou do desejo e da transferência, para o melhor desenvolvimento da aprendizagem do aluno e, conseqüentemente, para uma melhor relação entre este e o professor. A escola, portanto, deve voltar-se para a qualidade das suas relações no desenvolvimento da criança como um todo, valorizando o afetivo e o social, na medida em que os processos cognitivos não prescindem dessas dimensões.

9.CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Refletindo sobre tudo o que foi exposto concluo que a escola não precisa do seu arsenal de meios de coerção (disciplina, castigos, más notas, etc.) que servem de substituto do interesse ausente. Nesse caso o educador deve ser um estimulador de interesses, um despertador de necessidades intelectuais e morais, a partir do entendimento de que a escola deve fazer o aluno amar o trabalho, e propiciar um ambiente alegre, para que ele possa trabalhar com entusiasmo. Somente nas circunstâncias em que a criança goste da atividade escolar, é que a tornará peça da sua vida, associando-a ao prazer de vencer.

Como educadores devemos dar aos alunos a oportunidade de compreender a significação de seu trabalho, pois

> *sem que haja uma concordância interior para o esforço que lhe é solicitado, sem que tenha criado em seu espírito um laço racional e afetivo entre o esforço e o fim a ser atingido, fazemos da criança um autômato que sabe, talvez obedecer, mas já não sabe querer.(CLAPARÈDE 1905/1934 :.186).*

10.REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, C. **Alfabetização emocional.** São Paulo: Terra, 1996.

BOSSA, N. A. Do nascimento ao início da vida escolar. **Revista Psicopedagogia.** v.17. São Paulo: Salesianas, 1998.

BOWLBY, J. **Cuidados maternos e saúde mental**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

BOWLBY, J. **Uma base segura: aplicações clínicas da teoria do apego**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

CABRAL, A.; NICK, E. **Dicionário Técnico de Psicologia**. São Paulo: Cultrix, 1999.

CLAPARÈDE, E. (1934). **Psicologia da criança e pedagogia experimental**. (A. Mata Machado Filho e T. Pereira, Trad.s). 11ª ed. Belo Horizonte: Imprensa oficial.

CLAPARÈDE, E. É. (1940). **A educação funcional**. (J.B. Damasco Penna, Trad.). 2ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

CLAPARÈDE, É. (1959). **A escola sob medida**. (M.L. Cirado Silva, Trad.). Rio de Janeiro: Fundo de Cultura.

CLAPARÈDE, E. (1973). **Invenção dirigida: o mecanismo psicológico da invenção**. (A.L. Oliveira, Trad.). Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG.

CORDIÉ, Anny. **Os atrasados não existem**: Psicanálise de crianças com fracasso escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CURY, A. **Pais brilhantes, professores fascinantes**. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

EIZIRIK, Marisa F.. As relações entre saber e poder nas diversas dimensões da escola. In:. **Paixão de Aprender**. (org.) GROSSI, E.P. et BORDIN, J.. 8ª ed., Petrópolis: Ed. Vozes, 1992, p. 35-41

FERREIRA, M. **Ação psicopedagógica na sala de aula: uma questão de in*clusão*.** São Paulo: Paulus, 2001.

GALVÃO, I. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis: Vozes, 2003

GARDNER, H. **Inteligências Múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artmed,1995.

GOLEMAN, D. **Inteligência emocional**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

GROSSI, Ester Pilar et alii. **Paixão de Aprender**. 8ª edição, Petrópolis: Vozes, 1992.

KUPFER, Maria Cristina. **Freud e a educação**: O mestre do impossível. Col. Pensamento e Ação no Magistério. São Paulo: Scipione.[s.d]

MALDONADO, Maria Tereza. **Aprendizagem e Afetividade:** Leituras Psicológicas da Construção do conhecimento. **AEC** : Revista de Educação, nº 91, ano 23, pp. 37-44, abril / junho de 1994.

MORGADO, Maria Aparecida. **Da sedução na relação Pedagógica**: Professor – Aluno no embate com afetos inconscientes. São Paulo: Plexus, 1995.

MORENO, M.**Falemos de sentimentos: a afetividade como um tema transversal**. São Paulo: Moderna, 1999.

NASSIF, L.E. & Campos, R.H.F - **Interesse e afetividade** – Tese apresentada em 25.01.2005 – UFMG - www.fatich.ufmg.br/nassifcampos02.pdf - acesso em 04.11.2006

RANGEL, Ana Cristina Souza. **Educação matemática e a construção do número pela criança:** uma experiência em diferentes contextos sócio – econômicos. Artes Médicas: Porto Alegre, 1992.

SALTINI, C.J.P. **Afetividade e inteligência**. Rio de Janeiro: DP & A, 1999.

SANTROCK, J. W. **Psicología de la Educación**. México, DF: McGraw-Hill Interamericana, 2002.

SEBER, Maria da Glória. **Piaget**: O diálogo com a criança e o desenvolvimento do raciocínio. Col. Pensamento e ação no magistério. São Paulo: Scipione, 1997.

SILVA, M. C. **Aprendizagem e problemas**. São Paulo: Ícone, 1997.

SISTO, F.F., OLIVEIRA, G.C.; FINI, L.D.T. (Orgs.). **Leituras de psicologia para formação de professores**. Petrópolis: Vozes, 2000.

TAILLE, Y. de L .; DANTAS, H.; OLIVEIRA, M. K. **Piaget, Vygotsky e Wallon**. São Paulo: Summus, 1992.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

WADSWORTH, Barry J.. **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget**. 3ª edição, São Paulo: Pioneira, 1995.

WALLON, H. **As origens do pensamento na criança**. São Paulo: Manole, 1989.