

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, FISIOTERAPIA E TERAPIA OCUPACIONAL

SAMUEL RODRIGUES FAZENDEIRO

**MOTIVAÇÃO E AFETIVIDADE NAS RELAÇÕES DE APRENDIZAGEM:  
QUESTÕES PARA PENSAR A EDUCAÇÃO FÍSICA E SEU ENSINO**

Belo Horizonte  
2010

SAMUEL RODRIGUES FAZENDEIRO

**MOTIVAÇÃO E AFETIVIDADE NAS RELAÇÕES DE APRENDIZAGEM:  
QUESTÕES PARA PENSAR A EDUCAÇÃO FÍSICA E SEU ENSINO**

Monografia apresentada ao Curso de graduação  
em Educação Física da Universidade Federal de  
Minas Gerais sob orientação do professor José  
Alfredo Debortoli.

Belo Horizonte  
2010

A todos que acreditam na Educação como meio de transformação social e recurso para uma sociedade mais justa. Sociedade na qual as diferenças sejam vistas como algo vital para o crescimento e humano.

## **AGRADECIMENTOS**

A Michelle, minha amada esposa, por acreditar, entender e por fazer parte do sonho de viver e construir um mundo melhor, pautado no respeito e na construção do aprendizado.

Aos meus amados pais pelo exemplo e por entenderem as minhas ausências nos momentos em que todos se encontravam.

Aos professores da UFMG pelos ensinamentos ao longo dos anos de faculdade. Em especial aos professores José Alfredo Debortoli pela orientação do projeto e por todo o apoio para a concretização desse sonho e ao professor Ronaldo de Resende por ser fonte de inspiração para a docência.

Aos amigos que tornaram a vida mais calorosa e que incentivaram a busca pela realização.

A todas as pessoas que de alguma forma contribuíram direta ou indiretamente para a realização dessa pesquisa.

A primeira ideia que uma criança precisa de ter é a da diferença entre o bem e o mal. E a principal função do educador é cuidar de que ela não confunda o bem com a passividade e o mal com a actividade.

Maria Montessori

## RESUMO

Acredita-se que a motivação e a afetividade têm um papel fundamental no processo de aprendizagem, seja através da escola formal ou da educação em projetos sociais.

Os objetivos do estudo foram compreender teoricamente os conceitos de motivação em Maslow, afetividade em Wallon e aprendizagem em Rogers e estabelecer relações entre os mesmos encontrando possíveis aproximações e síntese. Objetivava-se também compreender como a afetividade e a motivação contribuem para o processo de aprendizagem e qual a relação dos mesmos para que crianças, jovens e adultos possam desenvolver novos conhecimentos.

Concluiu-se que existe uma forte relação entre os conceitos e que, uma vez conhecedor dos conceitos e da implicação prática dos mesmos nas teorias apresentadas, o educador pode potencializar as relações de ensino aprendizagem tornando o desenvolvimento do indivíduo mais prazeroso e efetivo.

Palavras-chave: Motivação. Afetividade. Processo de ensino-aprendizagem.

## **ABSTRACT**

It is believed that motivation and emotion play a key role in the learning process, whether through formal schooling or education in social projects.

The study objectives were to understand the theoretical concepts of motivation Maslow, in Wallon and affective learning in Rogers and linking them finding possible approaches and synthesis. It also aims to understand how emotion and motivation contribute to the learning process and what their relation to children, youth and adults can develop new knowledge.

It was concluded that a strong relationship exists between the concepts and that, once acquainted with the concepts and practical implication of these theories presented, the educator can leverage the relationships of teaching and learning of the individual making the development more enjoyable and effective.

Keywords: Motivation. Affection. Teaching-learning.

## SUMÁRIO

|   |    |
|---|----|
| 1. INTRODUÇÃO .....   | 3  |
| 2. A MOTIVAÇÃO .....  | 7  |
| 3. A AFETIVIDADE .....  | 14 |
| 4. A APRENDIZAGEM .....   | 21 |
| 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS: MOTIVAÇÃO, AFETIVIDADE E APRENDIZAGEM –<br>TRÊS CONCEITOS COMPLEMENTARES ..... | 34 |
| REFERÊNCIAS .....   | 40 |

## 1. INTRODUÇÃO

A motivação e a afetividade têm um papel fundamental no processo de aprendizagem, pois além de contribuírem para o bem estar psíquico de educadores e educandos, propiciam um clima favorável para a relação de aprendizagem.

De acordo com Wallon (1875) na obra “Psicologia e Educação da Infância”, a criança é manipulada pelos outros e é no movimento dos outros que ocorrerá a formação de suas atitudes. Os gestos pertencentes aos sistemas espontâneos das reações afetivas sob a influência do campo emocional, ou seja, a relação com o outro faz com que a criança reconheça nos outros indivíduos as mesmas possibilidades que reconhece nela.

Segundo Dalgarrondo (2000): “A vida afetiva é a dimensão psíquica que dá cor, brilho e calor a todas as vivências humanas.” Logo, a afetividade passa a ser um conceito abrangente no qual se inserem várias manifestações, diferentemente das emoções, sentimentos e desejos. “Afeto é a qualidade e o tônus emocional que acompanham uma idéia ou representação mental.” (Dalgarrondo, 2000, p. 101). Seria um termo utilizado para designar qualquer estado de humor, sentimento ou emoção.

As emoções podem ser definidas como reações afetivas agudas, momentâneas, desencadeadas por estímulos significativos. Assim, a emoção é um estado afetivo intenso, de curta duração, originado geralmente como uma reação do indivíduo a certas excitações internas ou externas, conscientes ou inconscientes. (DALGARRONDO, 2000. P. 100).

Os sentimentos “são estados ou configurações afetivas estáveis; em relação as emoções, são mais atenuados em sua intensidade e menos reativos a estímulos

passageiros” (Dalgarrondo, 2000). São associados a conteúdos intelectuais e constituem fenômeno mais mental que somático.

Diferentemente das emoções, sentimentos que são manifestações da vida afetiva, a afetividade possui uma dimensão mais ampla que perpassa uma reação ou um estado e toma dimensão de vida.

Pesquisar sobre a relação entre os três conceitos descritos é objeto de interesse que se desenvolveu ao longo do curso de Educação Física no sentido de entender melhor como estes conceitos se relacionam e se complementam nas relações desenvolvidas ao longo do estágio em Escolas e no trabalho como Educador Social.

Ao trabalhar com jovens em situação de vulnerabilidade e identificar como eles desenvolvem e participam ativamente das oficinas de educação fora da escola e como reconhecem a escola, questiona-se qual é a diferença entre a atuação dentro e fora da instituição.

No contexto da construção coletiva do saber, ou seja, contribuições por parte de educador e educando, ocorre a valorização do saber e a relação de troca educacional entre as duas partes, tornando o momento de aprendizagem algo enriquecedor tanto para professores quanto para alunos. Aliando-se a simples contratos de convivência, tal como elaborados em oficinas de formação para o trabalho fora do ambiente escolar, nota-se que existe uma cooperação e maior motivação para a realização das atividades. Nesse contexto não se pode deixar de destacar a afetividade, o saber o nome de cada um e o tratamento respeitoso como importantes componentes no processo e claro desenvolvimento por parte dos educandos.

O presente trabalho investiga como as noções de motivação, entendida aqui como “uma força interior que se modifica a cada momento durante toda a vida, onde direciona e intensifica os objetivos de um indivíduo” (MASLOW, 1968) e a afetividade, já definida anteriormente, se relacionam e contribuem para a constituição dos processos de aprendizagem.

A aprendizagem é um processo dinâmico e ativo, em que os indivíduos não são receptores passivos. De acordo com Ingold (2010) “todo ser humano é um centro de percepções e agência em um campo de prática”, ou seja, ainda de acordo com o autor vai além das “capacidades inatas e competências adquiridas, através de um enfoque sobre as propriedades emergentes de sistemas dinâmicos”.

Todos os indivíduos são capazes de “aprender a aprender”, isto é, são capazes de encontrar respostas para situações ou problemas mobilizando conhecimentos de experiências anteriores ou mesmo projetando no futuro uma solução no presente, interagimos com as situações e problemas de forma pessoal.

Com a relação dos conceitos, faz-se necessário compreender se e como esses dois conceitos potencializam a aprendizagem.

A importância desse estudo se justifica nas dificuldades vivenciadas por educadores em conseguir motivar os jovens e desenvolver relações afetuosas no processo de ensino/aprendizagem. Pode-se também identificar como as relações entre os três conceitos se relacionam e propor a partir dessas relações um novo modelo educacional.

Através da pesquisa, espera-se apresentar elementos para a formação de novos educadores e despertar uma nova discussão sobre a elaboração de novas práticas e saberes para profissionais do sistema educacional.

Os conceitos de motivação em Maslow, de afetividade em Wallon e de aprendizagem em Rogers serão relacionados e analisados em conjunto. É interesse do estudo discutir como os conceitos de afetividade e motivação podem contribuir na organização da prática pedagógica e na compreensão dos processos de aprendizagem. E, por último, compreender como a afetividade e a motivação contribuem para que crianças, jovens e adultos possam desenvolver novos conhecimentos.

## 2. A MOTIVAÇÃO

No presente capítulo, iremos discutir sobre quem foi Maslow, quais foram os principais conceitos desenvolvidos por esse autor e qual o seu conceito de motivação.

O presente trabalho se baseará no conceito motivacional desenvolvido por Maslow e discutirá com os outros conceitos visando entender se e como é possível relacioná-los no processo de aprendizagem.

### • Quem foi Abraham Maslow?

Abraham Harold Maslow nasceu no Brooklin, Nova Iorque em primeiro de abril de 1908. Foi o primeiro de um total de 7 filhos de pais imigrantes russos. Maslow se matriculou na faculdade de direito em Nova Iorque para atender o desejo dos pais. Estudou, no entanto, apenas um ano e meio e se transferiu para a Universidade de Cornell.

Após conhecer Harry Harlow, famoso pelos estudos sobre comportamento com filhotes de macacos, teve o interesse pela psicologia despertado, e foi estudá-la na Universidade. Recebeu os títulos de Bacharel em 1930, Mestre em 1931 e Doutor em Psicologia pela Universidade de Wisconsin em 1934.

Em 1935 Maslow retornou a Nova Iorque onde foi trabalhar na Universidade de Columbia. Logo depois começou a lecionar na Universidade do Brooklin, onde teve a oportunidade de conhecer os mais notáveis psicólogos da época. Depois de

conviver durante vários anos com estudos e pesquisas com Orangotangos e macacos, Maslow passou a se interessar pela motivação humana. Iniciou a produção de diversos artigos sobre este tema que culminaram com a sua mais conhecida obra: a Teoria a respeito da Hierarquia das Necessidades Humanas.

Maslow passou a dirigir a faculdade de Psicologia da Universidade Brandeis. Decepcionado com a resposta dos alunos a suas aulas, Maslow passou a se dedicar à administração da faculdade e à publicação de artigos que culminaram com a obra "*Motivation and Personality*", aclamada até hoje pelos seguidores do autor.

Na década de 60 após entrar em contato com a obra de Peter Drucker e Douglas McGregor, Maslow se envolveu com a área de Gestão de negócios. Passou então a correlacionar as teorias de motivação e personalidade com os estudos de gestão. No fim da década de 60, foi honrado como "Humanista do ano "pela Associação Americana de Psicologia, que o elegeu presidente. Maslow morreu em 8 de junho de 1970.

Maslow diferentemente do que se pensa estudou a motivação para a compreensão do homem na dimensão social e não no aspecto da vida laboral como comumente é citado.

Maslow (1935) queria saber o que constituía a saúde mental positiva. A Psicologia Humanista, corrente impulsionada por ele, deu origem a diferentes formas de psicoterapia, todas guiadas pela idéia de que as pessoas possuem todos os recursos internos necessários ao crescimento e à cura e o objetivo da terapia é remover os obstáculos para que o indivíduo consiga isso.

- **Conceitos principais da teoria de Maslow**

De acordo com a Teoria das Necessidades criada por Maslow (1935), existem 5 (cinco) níveis de necessidades:

- As necessidades fisiológicas (ar, água, comida, sexo, etc);
- As necessidades de segurança e estabilidade;
- Necessidades de amor e pertencimento;
- As necessidades de estima;
- A necessidade de auto-realização.

Maslow considera as quatro primeiras necessidades como necessidades básicas e a última como uma necessidade diferenciada, voltada para a auto-realização do indivíduo. Algo pessoal e de imensa importância para a saúde do Ser.

Os quatro primeiros níveis são chamados *D-Needs* (Deficit Needs, necessidades geradas pela falta). Isso significa que, se o indivíduo não tem o que precisa – ou seja, tem um déficit – então ele sente a necessidade.

Em situações de estresse, ou quando a sobrevivência é ameaçada, pode acontecer do indivíduo "regredir" a um nível inferior de necessidades.

Situações indesejadas podem acontecer tanto do nível individual, quanto no nível social. Quando uma sociedade se desorganiza, as pessoas começam a desejar um líder forte que conserte as coisas. Se o país entrar em guerra e bombas começam a

cair, a principal preocupação das pessoas passará a ser a segurança. Se os alimentos pararem de chegar aos mercados, as necessidades se tornarão ainda mais básicas, chegando ao nível fisiológico.

O último nível é um pouco diferente. Maslow usou uma variedade de termos para se referir a este nível. Ele o chamou de *B-Needs* (Being Needs, ou Necessidades de Ser), ou ainda "motivação para o crescimento", ou ainda "auto-realização". As pessoas que atingem esse nível foram chamadas por Maslow de "auto-realizadoras".

- As necessidades fisiológicas

Essas incluem as necessidades que temos de oxigênio, água, proteínas, sais, açúcares, cálcio e outros minerais e vitaminas. Também incluem a necessidade de manutenção do pH do organismo (uma acidez excessiva ou muito baixa pode matar você) e da temperatura (36°C ou próximo disso). Além disso, há necessidade de ter atividades, de descansar, dormir, livrar-se de substâncias tóxicas ou inúteis (CO<sub>2</sub>, suor, urina, fezes), de evitar dor e de fazer sexo. Maslow acreditava, e sua pesquisa confirma, que uma falta das necessidades fisiológicas faz com que o organismo deseje supri-la. Um exemplo seria dormir após um longo período de atividades físicas, laborais ou intelectuais.

- As necessidades de segurança e estabilidade

Quando as necessidades fisiológicas são resolvidas de um modo geral, o segundo nível de necessidades entra em jogo. O indivíduo se torna gradualmente mais interessado em encontrar circunstâncias seguras, de estabilidade e proteção. O

indivíduo passa a se preocupar mais com seus medos e ansiedades. Desejo de ter um lar seguro, um emprego, um plano de saúde, etc.

- As necessidades de amor e pertencimento

Quando se consegue suprir, de modo geral, às necessidades fisiológicas e de segurança, surge o terceiro nível. O indivíduo sente necessidade de ter amigos, um namorado ou namorada, filhos, bons relacionamentos em geral, e mesmo um senso de comunidade. Torna-se gradualmente mais sensível à solidão e às ansiedades sociais.

- As necessidades de estima

Maslow percebeu duas versões das necessidades de estima: uma inferior e uma superior. A inferior é o desejo de ter o respeito dos outros, a necessidade de status, fama, glória, reconhecimento, atenção, reputação, apreciação, dignidade e mesmo dominância. A versão superior envolve a necessidade de auto-respeito, incluindo sentimentos como confiança, competência, capacidade de realização, mestria, independência e liberdade. A falta de satisfação dessas necessidades são o que geram a baixa auto-estima e os complexos de inferioridade.

- A necessidade de auto-realização

As necessidades desse nível não se referem à busca de equilíbrio ou homeostase. Uma vez que essas necessidades são acionadas, elas continuam a ser sentidas

indefinidamente, e não há como atendê-las plenamente. Elas se referem ao contínuo desejo de desenvolver potencialidades, de "ser tudo que você pode ser". Elas o impõem a se tornar o mais completo "você" que só você pode ser. Daí o termo auto-realização.

- **A motivação segundo Maslow**

A motivação é “uma força interior que se modifica a cada momento durante toda a vida, onde direciona e intensifica os objetivos de um indivíduo.” (MASLOW, 1968). Dessa forma, quando dizemos que a motivação é algo interior, ou seja, que está dentro de cada pessoa de forma particular erramos em dizer que alguém nos motiva ou desmotiva, pois ninguém é capaz de fazê-lo.

A motivação pode ser definida como o processo psicológico que leva uma pessoa a fazer esforços para obter um certo resultado. É o processo pelo qual, por exemplo, uma pessoa é levada a fazer um curso e não outro e pelo qual algumas pessoas abandonam um curso e outras não.

A motivação é gerada por fatores intrínsecos e por fatores extrínsecos:

Os fatores intrínsecos são internos à pessoa (coleccionar quadros por prazer, fazer caridade porque isso é a coisa certa, aprender filosofia pela satisfação que isso traz, torcer por um time pelas alegrias que isso pode me proporcionar, jogar cartas pelo prazer de ganhar etc).

Os fatores extrínsecos estão ligados a compensações externas (receber prêmio ou evitar sanção: voar por uma companhia ruim para acumular milhas, escolher uma carreira profissional para agradar o pai, usar um tipo de roupas para ser aceito por um grupo etc).

Maslow nos oferece vários códigos no âmbito da motivação. Se quisermos motivar às pessoas que temos ao nosso redor devemos buscar que necessidades têm satisfeitas e tentar facilitar a consecução do degrau superior imediatamente.

Segundo Maslow (1968), “A natureza interior, até onde podemos conhecê-la, não parece ser intrinsecamente má; é, antes, neutra ou positivamente “boa”. O que chamamos de comportamento mau vem a ser, via de regra, uma reação secundária à frustração dessa natureza intrínseca.”

Dessa forma, a hierarquia de necessidades, de acordo com Maslow, tem um papel fundamental na constituição do indivíduo e o mesmo dependerá dessas realizações para que possa se desenvolver em sua plenitude. A motivação é colocada como um processo fundamental para o desenvolvimento humano.

### 3. A AFETIVIDADE

No presente capítulo, iremos discutir sobre quem foi Wallon, quais foram os principais conceitos desenvolvidos por esse autor e qual o seu conceito de afetividade.

O presente trabalho se baseará no conceito de afetividade desenvolvido por Wallon e discutirá com os outros conceitos visando entender se e como é possível relacioná-los no processo de aprendizagem.

#### • Quem foi Henri Wallon?

Henri Wallon nasceu em 15 de junho de 1879. Tornou-se conhecido por seu trabalho científico sobre Desenvolvimento Psicológico e por sua atuação política e posicionamento marxista. Devotado principalmente à infância, assume uma postura notadamente interacionista. Em 1902, com 23 anos, formou-se em filosofia pela Escola Normal Superior, cursou também medicina, formando-se em 1908. Em 1914 atuou como médico do exército francês, permanecendo vários meses no front de combate.

O contato com lesões cerebrais de ex-combatentes fez com que revisse posições neurológicas que havia desenvolvido no trabalho com crianças deficientes. Até 1931 atuou como médico de instituições psiquiátricas. Paralelamente à atuação de médico e psiquiatra consolida-se seu interesse pela psicologia da criança. Em 1948, Wallon cria a revista “Enfance”. Neste periódico, as publicações servem como instrumento de pesquisa para os pesquisadores em psicologia e fonte de informação para os educadores.

Wallon enquanto atuou como médico dedicou-se às crianças com deficiências neurológicas e distúrbios de comportamento; estudou Filosofia, mas encontrou na Psicologia seu maior interesse. Sua teoria é intitulada “Psicogênese da pessoa completa” por estudar inúmeros campos de conhecimento em relação às crianças. Faleceu em 1962.

### • **Conceitos principais da teoria de Wallon**

A teoria de Wallon aproxima-se da teoria de Vygotsky, pois ambos vêem no meio externo o fator chave para o desenvolvimento infantil.

Interessado em compreender o psiquismo humano, Wallon se debruçou sobre a dimensão afetiva, criticando vorazmente as teorias clássicas contrárias entre si, que concebem as emoções ou como reações incoerentes e tumultuadas, cujo efeito sobre a atividade motora e intelectual é perturbador, ou como reações positivas, cujo poder sobre as ações é ativador, energético.

A gênese da inteligência para Wallon (1973) é genética e organicamente social. Nesse sentido, a teoria do desenvolvimento cognitivo de Wallon é centrada na psicogênese da pessoa completa.

A criança, para Wallon (1973), é essencialmente emocional e gradualmente vai constituindo-se em um ser sócio-cognitivo. O autor estudou a criança contextualizada, como uma realidade viva e total no conjunto de seus comportamentos, suas condições de existência. Antes do surgimento da linguagem falada, as crianças comunicam-se e constituem-se como sujeitos com significado,

através da ação e interpretação do meio entre humanos, construindo suas próprias emoções, que é seu primeiro sistema de comunicação expressiva.

A passagem dos estágios de desenvolvimento não se dá linearmente, por ampliação, mas por reformulação, instalando-se no momento da passagem de uma etapa a outra, crises que afetam a conduta da criança. Psicogenética, essencialmente sociocultural e relativista, com forte lastro orgânico, a teoria de Wallon considera o desenvolvimento da pessoa completa integrada ao meio em que está imersa, com os seus aspectos afetivo, cognitivo e motor também integrados.

A Teoria das Emoções é de grande importância na sua obra. Segundo Wallon (1968), a emoção é a exteriorização da afetividade, um fato fisiológico nos seus componentes humorais e motores e, ao mesmo tempo, um comportamento social na sua função de adaptação do ser humano ao seu meio.

Na perspectiva genética de Henri Wallon, inteligência e afetividade estão integradas: a evolução da afetividade depende das construções realizadas no plano da inteligência, assim como a evolução da inteligência depende das construções afetivas.

Wallon (1968) reconstruiu o seu modelo de análise ao pensar no desenvolvimento humano, estudando-o a partir do desenvolvimento psíquico da criança. O desenvolvimento da criança aparece descontínuo, marcado por contradições e conflitos, resultado da maturação e das condições ambientais, provocando alterações qualitativas no seu comportamento em geral.

A obra de Henri Wallon é perpassada pela idéia de que o processo de aprendizagem é dialético<sup>1</sup>: não é adequado postular verdades absolutas, mas, sim, revitalizar direções e possibilidades. Uma das consequências desta postura é a crítica às concepções reducionistas: Wallon propõe o estudo da pessoa completa, tanto em relação a seu caráter cognitivo quanto ao caráter afetivo e motor. Para Wallon, a cognição é importante, mas não mais importante que a afetividade ou a motricidade.

De acordo com Galvão (1995) podemos utilizar as seguintes terminologias acerca das etapas do Desenvolvimento Humano segundo Wallon:

- Impulsivo-emocional;
- Sensório-motor e projetivo;
- Personalismo;
- Categorical;
- Predominância funcional.

Impulsivo-emocional: ocorre no primeiro ano de vida. A predominância da afetividade orienta as primeiras reações do bebê às pessoas, às quais intermedeiam sua relação com o mundo físico;

Sensório-motor e projetivo: vai até os três anos. A aquisição da marcha e da apreensão, dão à criança maior autonomia na manipulação de objetos e na exploração dos espaços. Também, nesse estágio, ocorre o desenvolvimento da função simbólica e da linguagem. O termo Projetivo refere-se ao fato da ação do pensamento precisar dos gestos para se exteriorizar. O ato mental “projeta-se” em

---

<sup>1</sup> Wallon vê o desenvolvimento da pessoa como uma construção progressiva em que se sucedem fases com predominância alternadamente afetiva e cognitiva, logo, entende-se o processo de aprendizagem sob a ótica de Wallon como dialético no sentido de alternância entre o que é cognitivo e o que é afetivo, como essencial para o desenvolvimento humano.

atos motores. Como diz Dantas (1992), para Wallon, o ato mental se desenvolve a partir do ato motor;

Personalismo: ocorre dos três aos seis anos. Nesse estágio desenvolve-se a construção da consciência de si mediante as interações sociais, reorientando o interesse das crianças pelas pessoas;

Categorial: os progressos intelectuais dirigem o interesse da criança para as coisas, para o conhecimento e conquista do mundo exterior;

Predominância funcional: ocorre nova definição dos contornos da personalidade, desestruturados devido às modificações corporais resultantes da ação hormonal. Questões pessoais, morais e existenciais são trazidas à tona.

Para Vygotsky (2003 apud CARNEIRO E SILVA e SCHNEIDER, 2007 p. 84) “só se pode compreender adequadamente o pensamento humano quando se compreende sua base afetiva”. Ou seja, pensamento e o afeto são indissociáveis.

Nessas duas citações podemos inferir que o afeto perpassa as condições de relações entre os seres e que a qualidade desse afeto influencia tais relações.

Piaget afirma que o desenvolvimento afetivo está ligado e ocorre juntamente com o desenvolvimento moral. Dessa forma, podemos identificar na obra dos três teóricos citados a importância da afetividade na relação de aprendizagem. Os três teóricos falam sobre o desenvolvimento humano e a aprendizagem é um processo inerente para o desenvolvimento. Como não falar sobre a afetividade dentro das relações da aprendizagem?

A criança que se sente amada, aceita, valorizada e respeitada adquire autonomia e confiança e aprende a amar, desenvolvendo um sentimento de auto-valorização e importância. A auto-estima é algo que se aprende: se uma criança tiver uma opinião positiva sobre si mesma e sobre os outros, terá maiores condições de aprender. Nesse ponto, o papel do educador é fundamental, sendo seu desempenho um bloco de construção da afetividade na criança. (SILVA e SCHNEIDER, 2007, p. 86)

TASSONI (2000) defende em sua tese de mestrado que é através da inteiração com o outro que a criança incorpora os instrumentos culturais. A construção do conhecimento se dá através das inteirações e do nível social para o individual.

Essas experiências “vivenciadas com outras pessoas é que irão marcar e conferir aos objetos um sentido afetivo, determinado, dessa forma a qualidade o objeto internalizado” (TASSONI, 2000).

De acordo com Wallon (1975) o trabalho em comum quer assegurar a cada indivíduo o próprio desenvolvimento pessoal e é frequentemente associado ao que se denominava educação nova. No trabalho em equipe rompe-se com a uniformidade da escola tradicional e todos (professores e alunos) se ajudam mutuamente no processo de aprendizagem.

#### • A afetividade em Wallon

A afetividade é um conjunto de processos psíquicos exteriorizados através das emoções. É um termo utilizado para identificar um domínio funcional abrangente e, nesse domínio funcional, aparecem diferentes manifestações: desde as primeiras, basicamente orgânicas, até as diferenciadas como as emoções, os sentimentos e as paixões. A afetividade seria o estado psicológico que viabiliza a comunicação das emoções.

De acordo com Wallon (1975. p. 228) “A educação é necessariamente um ato social.” Todo e qualquer ato social envolve a relação com outras pessoas e as relações humanas são inerentes a relações de afeto, seja esse afeto voltado para o bem, o carisma, o gostar ou para o mal, o ruim e o desagradável.

Para Wallon a afetividade é um domínio funcional, cujo desenvolvimento é dependente da ação de dois fatores: o orgânico e o social. Entre esses dois fatores existe uma relação estreita tanto que as condições desfavoráveis de um podem ser superadas pelas condições mais favoráveis do outro.

A afetividade é inicialmente determinada pelo fator orgânico, mas ao longo da vida passa a ser fortemente influenciada pela ação do meio social. Wallon defende uma evolução progressiva da afetividade concomitante com o desenvolvimento humano.

Para Wallon, a dimensão afetiva ocupa lugar central, tanto do ponto de vista da construção da pessoa quanto do conhecimento (LA TAILLE, 1992, p. 85). Para este pensador, a emoção ocupa o papel de mediadora. O processo de desenvolvimento infantil se realiza nas interações, que objetivam não só a satisfação das necessidades básicas, como também a construção de novas relações sociais, com o predomínio da emoção sobre as demais atividades.

## 4. A APRENDIZAGEM

No presente capítulo, iremos discutir sobre quem foi Rogers, quais foram os principais conceitos desenvolvidos por esse autor e qual o seu conceito de aprendizagem.

O presente trabalho se baseará no conceito de aprendizagem desenvolvido por Rogers e discutirá com os outros conceitos visando entender se e como é possível relacioná-los no processo de aprendizagem.

### • Quem foi Carl Rogers?

Carl Rogers nasceu em 8 de Janeiro de 1902 em Oak Park nos arredores de Chicago. Tinha quatro irmãos e uma irmã, sendo o antepenúltimo. Rogers foi educado numa “família extremamente unida onde reinava uma atmosfera religiosa e moral muito estrita e intransigente, e que tinha um verdadeiro culto pelo valor do trabalho” (Rogers, 1991, p. 17).

Os pais, de educação universitária, faziam parte de uma comunidade protestante de forte pendor fundamentalista. A família valorizava uma educação moral, religiosa, sendo muito conservadora, isto é, muito enraizada nos valores tradicionais e fechada sobre ela mesma; contudo, intelectualmente era muito estimulante. Foi sempre um aluno excepcionalmente brilhante, mantendo, no entanto, uma colaboração constante nos trabalhos do cotidiano familiar, reduzindo ao mínimo a sua rede relacional fora da família.

Quando Rogers tem 12 anos o pai compra uma grande quinta nos arredores de Chicago para onde a família vai morar, com a intenção oficial de fazer uma agricultura "científica". Segundo Carl Rogers, o objetivo real era afastar os filhos dos "perigos da vida da cidade".

Meus pais tinham-nos um grande afeto e o nosso bem estar era para eles uma preocupação constante. Controlavam também o nosso comportamento, de uma maneira ao mesmo tempo sutil e afetuosa. Eles consideravam – e eu aceitava essa idéia – que nós éramos diferentes das outras pessoas: nada de álcool, nem de danças, de jogos de cartas ou espetáculos, uma vida social reduzida e *muito* trabalho. (Rogers, 1991, p.17)

A vida na quinta e o trabalho na agricultura levam-no a matricular-se em 1919 em Agronomia na Universidade de Wisconsin. Envolve-se em várias atividades comunitárias desenvolvendo as suas capacidades de "facilitador" e organizador. Entra em contacto com meios evangélicos militantes e decide mudar para o curso de História com a intenção de se dedicar posteriormente à carreira eclesiástica.

No primeiro ano da faculdade de história faz uma viagem à China integrado numa delegação americana com o objetivo de participar no Congresso da Federação Mundial dos Estudantes Cristãos. A viagem dura seis meses e, no decorrer da mesma, abandona parte das suas convicções religiosas, abrindo-se à diversificação das idéias e opiniões. Ao chegar de novo aos Estados Unidos ganha uma nova independência e autonomia face às opiniões e posições da família.

Continua com a sua motivação para uma carreira pastoral e empenha-se social e politicamente, tentando demonstrar a incompatibilidade do cristianismo e da guerra através de escritos sobre o pacifismo.

Em 1924, Carl Rogers termina a sua licenciatura em História e casa-se com Hellen Elliot, sua amiga de infância, de quem virá a ter dois filhos: David e Natalie.

Carl Rogers matricula-se então no Seminário da União Teológica em Nova Iorque, seminário conhecido pelas suas posições "liberais" e, ao mesmo tempo, academicamente bem cotados. Durante o primeiro ano nesta instituição, Rogers tem a oportunidade de frequentar alguns cursos na faculdade de psicologia.

Em 1926, Carl Rogers postula e obtém um lugar de interno no Instituto de Aconselhamento Infantil recém criado pelo Fundo Comunitário de Nova Iorque. Após ter recebido um contrato, querem reduzir-lhe o salário para metade, visto não ser psiquiatra, mas psicólogo. Começa a sua primeira "guerra" com a psiquiatria, mas consegue ser pago em igualdade com os psiquiatras.

Em 1928, Carl Rogers doutora-se no Teachers' College. Na sua tese desenvolvia um teste de personalidade para crianças ainda hoje utilizada. Nessa altura trabalhava como psicólogo no Centro de Observação e Orientação Infantil da Sociedade para a Prevenção da Crueldade sobre as Crianças, em Rochester.

A partir de 1929, dirige este Centro e, durante 12 anos, interessa-se pelo trabalho com crianças delinquentes e marginais.

Progressivamente, Rogers abandona uma orientação diretiva ou interpretativa, optando por uma perspectiva mais pragmática de escuta dos clientes, numa posição precursora do que mais tarde estruturará como Orientação Não Diretiva em terapia. A Não Diretividade é um grande fato que marca a Abordagem Centrada na Pessoa e todo o trabalho desenvolvido por Rogers.

A partir de 1935 começa a lecionar no Teachers' College, mas não vê nem o seu ensino nem o seu estatuto de psicólogo reconhecido pelo departamento de psicologia da faculdade e só muito mais tarde, após vários anos de ensino nos departamentos de sociologia e psicopedagogia, é reconhecido como psicólogo e como docente.

Em 1938, Carl Rogers entra de novo em "guerra" com os psiquiatras. O Centro, em que trabalha e que dirige, transforma-se e amplifica-se e o conselho de administração sob a pressão dos médicos psiquiatras, decide, como então era tradição, contratar para diretor um psiquiatra, apesar de estarem satisfeitos com o trabalho que Rogers até então realizara. Carl Rogers luta vivamente e consegue ser reconhecido como primeiro diretor do novo Centro de Aconselhamento de Rochester.

Em 1939, publica o seu primeiro livro: "O tratamento clínico da criança-problema no qual expõe o essencial das suas reflexões e pesquisas realizadas até esse momento.

Com a publicação desse livro começa a ser conhecido na qualidade de psicólogo clínico e é convidado para professor catedrático da Universidade de Estado do Ohio, sendo da sua responsabilidade a cadeira de "Técnicas de Psicoterapia".

Assim, durante a sua passagem pela Universidade de Ohio introduz na faculdade o ensino e a prática da psicoterapia assim como a supervisão e, ainda, surge com a inovação de, pela primeira vez, utilizar a gravação integral das entrevistas e de tratamentos completos, como metodologia de investigação sobre os processos terapêuticos.

Desenvolve progressivamente e de uma forma pragmática, uma intervenção cada vez mais "não diretiva", utilizando técnicas de reformulação e clarificação dos sentimentos, assentes numa atitude de maior aceitação dos sentimentos do cliente por parte do terapeuta.

Carl Rogers só tem consciência da originalidade do seu pensamento quando é confrontado com as reações provocadas pela conferência que faz na Universidade de Minnesota a 11 de Dezembro de 1940. Ele intitula-a: "Novos conceitos em psicoterapia" e nela afirma que "o alvo da nova terapia não é resolver um problema particular, mas ajudar o indivíduo a crescer, de maneira que ele possa fazer face ao problema atual e aos problemas que mais tarde apareçam de uma maneira mais bem integrada... ela baseia-se muito mais na tendência individual para o crescimento, saúde e adaptação...".

Carl Rogers prepara então uma exposição mais detalhada e sistemática da sua abordagem da terapia, que publicará em 1942 no livro *Aconselhamento e Psicoterapia*. Os conceitos de "aconselhamento" e "psicoterapia" parecem cada vez mais equivalentes assim como os de "Orientação Não Diretiva em Terapia" e "Terapia Centrada no Cliente". O livro aparece como uma inovação, publicando-se pela primeira vez, e na íntegra, um tratamento a partir da transcrição da sua gravação. Esta obra foi um sucesso e best-seller profissional, se bem que tenha passado despercebido aos jornais e revistas da especialidade, quer psiquiátricas, quer psicológicas.

Em 1944 é convidado para ser professor na Universidade de Chicago e lhe é proposto criar um Centro de Aconselhamento. Seu reconhecimento profissional foi expresso pela sua eleição como presidente da Associação Americana de Psicologia (1946), pela sua eleição como presidente da recém criada Academia Americana de Psicoterapeutas (1956) e pela atribuição em 1956 do Prémio pelo Eminente Contributo Científico, pela Associação Americana de Psicologia.

O seu nome começa a ser bem conhecido e é convidado por várias Universidades para ensinar como professor convidado (UCLA, Harvard, Berkley, Brandeis, etc.) e, mais particularmente, em 1957 pelo Departamento das Ciências da Educação da Universidade de Wisconsin onde, após uma experiência de alguns meses, acaba por se instalar.

Durante os sete anos que vai durar a sua permanência nessa Universidade, Carl Rogers e a sua equipa fazem um esforço colossal de pesquisa na área da psicoterapia dos doentes esquizofrênicos, publicada, no essencial, em 1967, no livro "A relação terapêutica e o seu impacto".

Em 1961, Carl Rogers faz uma longa viagem ao Japão onde é recebido calorosamente e onde estabelece laços de amizade e de partilha profissional que considera como muito enriquecedores. Nesse mesmo ano publica o livro "Tornar-se pessoa que rapidamente se torna um best-seller mundial.

Nesse livro Carl Rogers explora a aplicação dos princípios da terapia centrada no cliente a outros domínios do humano - educação, relações inter-pessoais, relações familiares, comunicação intergrupar, criatividade — e apresenta a sua abordagem como uma filosofia de vida, uma "maneira de ser", com profundas implicações e aplicações em todos os domínios do humano. Foram vendidos quase um milhão de exemplares desta obra.

Rogers investe cada vez mais no trabalho com os grupos de encontro. O livro "Grupos de encontro", publicado em 1970, aparece como um instrumento de trabalho apreciado tanto pelos profissionais como pelos leigos e impõe-se rapidamente como um livro de consulta obrigatória na área.

A sua atenção dirige-se também de maneira prioritária, nesta época, para o campo da educação, propondo uma pedagogia centrada no aluno, experiencial. Esta pedagogia aparece como tendo muitos pontos comuns com a que Paulo Freire proporá como "educação não bancária", apesar de Carl Rogers ainda não ter, nesse momento, conhecimento do trabalho de Paulo Freire.

A Pedagogia Experiencial é objeto de um grande número de trabalhos de pesquisa que se encontram parcialmente descritos nos dois grandes livros: "Liberdade para Aprender", publicado em 1969, e "Liberdade para Aprender nos Anos 80", publicado em 1983. O essencial da sua mensagem consiste no fato de que os alunos aprendem melhor, são mais assíduos, mais criativos e mais capazes de solucionar problemas quando os professores proporcionam o clima humano e de facilitação que Rogers propõe.

Com 70 anos, Carl Rogers é o primeiro psicólogo americano a receber os dois maiores galardões da Associação Americana de Psicologia, tanto pela sua contribuição científica como pela sua contribuição profissional.

A partir de 1972, dedica-se preferencialmente à intervenção e reflexão sobre os aspectos referentes às áreas do social e do político, explorando as possibilidades maturativas e criativas que os grupos de encontro oferecem.

Expõe o essencial destas reflexões no livro publicado em 1977 "Poder Pessoal" e apresenta o seu modelo de abordagem centrada na pessoa e a sua filosofia de intervenção não só como um modelo de psicoterapia mas também como uma abordagem eficaz em todas as relações humanas, quer elas sejam relações de ajuda, relações pessoais ou políticas.

Rogers investe cada vez mais nos últimos anos da sua vida na investigação, empenhando-se em grandes workshops transculturais, ou de esforço pela paz e, finalmente em 1987, o seu nome faz parte do grupo das personalidades indicadas para a atribuição do prêmio Nobel da Paz. Infelizmente a morte colheu-o antes, num momento em que, apesar da sua idade avançada, continuava perfeitamente lúcido, extremamente ativo, e gozando plenamente da vida em todos os domínios desta e, como ele dizia aos seus amigos mais próximos, como nunca o fizera antes.

Estes últimos anos foram também marcados, sobretudo após a morte de sua esposa Helen, em Março de 1979, por um maior interesse pela dimensão espiritual do homem, pela sua integração numa globalidade que o transcende e que se insere numa harmonia global do universo. Toma consciência da importância da dimensão da "presença" na terapia, que ele associa a uma forma de comunicação transpessoal e na qual a intuição tem um papel importante. Apresenta-a como um novo campo a explorar no âmbito da sua abordagem e no domínio daquilo que se poderia chamar, talvez, os estados alterados de consciência.

Faleceu em La Jolla, na Califórnia, a 4 de Fevereiro de 1987 na sequência de uma fratura do colo do fêmur. De acordo com as instruções que deixara, as máquinas que mantinham "artificialmente" a sua vida foram desligadas após três dias de coma.

#### • **Conceitos principais da teoria de Rogers**

Rogers considera o indivíduo como um todo: mente e corpo, sentimento e intelecto são partes integrantes do mesmo ser e são inseparáveis. Um indivíduo que apresenta problemas emocionais não consegue reter um bom aprendizado, por isso é necessário considerar que a atmosfera psicológica é fundamental para o processo de aprendizagem.

Para conseguir um bom resultado como facilitador é preciso ter ou desenvolver algumas qualificações. A mais importante de todas é a autenticidade, qualidade que conquista o respeito dos educandos. Nesse caso o facilitador precisa aprender primeiramente a ser autêntico consigo mesmo e, só depois, expor aos alunos seus limites, suas dificuldades.

É necessário deixar cair a máscara do educador bonzinho, compreensivo, tolerante; ser verdadeiro sem transferir suas próprias frustrações para os alunos. É preciso se mostrar pessoa, como eles também são: com defeitos e qualidades, sentimentos e desejos, alegrias e tristezas. Um ser real e comum com sua própria história de vida. Essa transparência conquista a confiança e o respeito dos educandos.

A segunda qualificação é o apreço, a aceitação e confiança. Isto significa ter carinho pelo estudante, por tudo que ele representa; considerar suas ações e reações, e aceitá-los como pessoas reais como você. O facilitador confia neste ser em transformação, que possui qualidades e defeitos, em busca de satisfazer suas aspirações desejos e ansiedades, como qualquer ser humano.

A terceira qualificação é a compreensão empática, que ocorre quando o facilitador deixa o julgamento de lado e compreende o educando, tornando a aprendizagem significativa. Quem possui esta habilidade não classifica o aluno, antes, integra-o ao grupo. Possui a capacidade de olhar o outro de seu ponto de vista e isso será de extrema importância para a aprendizagem.

É fundamental que um facilitador confie no ser humano, na Tendência Atualizante, em suas potencialidades e capacidades da escolha do caminho traçado para sua própria aprendizagem. A pessoa que não confia no outro ser humano, não pode

tornar-se um facilitador. Todos os alunos são dignos de confiança, todos são importantes, e devem ser respeitados independente do contexto e de sua realidade.

- **A aprendizagem em Rogers**

A aprendizagem para Rogers convida a todos a refletir sobre as mudanças necessárias e que devem ser buscadas, tanto dentro como fora da sala de aula. Trata-se de uma relação de troca. Ela aponta para uma profunda mudança no relacionamento entre professor e aluno, relacionamento esse capaz de provocar transformações intensas, tanto no comportamento de ambos como na busca dos saberes. Suas observações são instigantes e levam o professor a repensar a educação que é imposta atualmente (de cima para baixo).

Estudar a teoria de Rogers é muito importante para o educador, pois este perceberá, através dela, que há um grande trajeto a ser percorrido por todos. Um caminho repleto de esperança, conquistas, respeito, desafios, ousadia e, principalmente, muito trabalho.

Um relacionamento interpessoal, afetuoso e de interesse de ambos, professor e aluno, juntos, caminhando para o aprendizado significativo. Um aprendendo com o outro, todos os dias. Essa humildade e vontade de realizar a troca de experiências por parte do professor levará a um relacionamento autêntico e transparente com o educando. A autenticidade será a principal ferramenta do educador que conduzirá o educando à aprendizagem significativa.

Rogers combate a aprendizagem imposta, do tipo “tarefas”, que só utiliza as operações mentais, não considerando o indivíduo como um todo.

Para Rogers, ensinar é despertar a curiosidade, é instigar o desejo de ir além do conhecido. É desafiar a pessoa a confiar em si mesmo e dar um novo passo em busca de mais. É educar para a vida e para novos relacionamentos.

Uma pessoa instruída é capaz de se adaptar às mudanças que ocorrem durante a sua vida (a aprendizagem é contínua). A vida é um processo de mudança – tudo ao seu redor é questionável e tudo se mistura. Por isso, não existe aquele que sabe e aquele que ensina, todos sabem alguma coisa e todos aprendem alguma coisa com alguém.

O professor para Rogers passa a ser considerado um facilitador da aprendizagem, não mais aquele que transmite conhecimento, e sim aquele que auxilia os educandos a aprender a viver como indivíduos em processo de transformação. O educando é instado a buscar o seu próprio conhecimento, consciente de sua constante transformação.

O que um facilitador ensina aos educandos é buscar o seu próprio conhecimento, para tornar-se independente e produtor de seu próprio processo cognitivo. Enquanto um bom professor é um estrategista da educação, ele usa o seu tempo planejando o currículo escolar, suas aulas e o faz muito bem. O facilitador, por sua vez, cria condições de interação pessoal com os educandos, prepara o ambiente psicologicamente favorável para recebê-los, proporciona aos alunos material de pesquisa, instiga a curiosidade que é inerente ao ser humano para promover a aprendizagem significativa.

O professor que ajuda o aluno a pensar por si próprio (auxiliando-o com autenticidade, confiando em sua habilidade) e, com carinho, conduzindo-o ao

caminho da participação e independência é, realmente, um bom facilitador da aprendizagem.

O facilitador disponibiliza recursos que agucem a curiosidade dos alunos em buscar e aprofundar seus conhecimentos. O ser humano já nasce com uma tendência atualizante, para a própria realização, e o que tem que ser explorado ou restaurado nos alunos é essa tendência que lhe é tirada, cada dia um pouco, dentro do ensino tradicional.

Quanto ao erro cometido pelo aluno durante o processo de aprendizado, ele será orientado pelo facilitador a reencontrar o caminho certo, sem ser diminuído, julgado ou menosprezado por todos. Uma vez que o educando sente-se seguro e confiante em um relacionamento respeitoso e sincero dentro da sala de aula, ele não teme falar de suas experiências e vivências fora da sala de aula.

Faz parte da vida de um facilitador nutrir a curiosidade e as perguntas de seus alunos, permitindo aos alunos brilhantes e criativos desenvolverem seus interesses e expor suas idéias, mesmo quando estas pareçam sem sentido. A nutrição dessas idéias pode levar a grandes experimentos.

Em grande parte, com todas as crianças, mas, excepcionalmente, com crianças brilhantes, não é necessário ensiná-las, mas elas precisam de recursos que possam alimentar seus interesses. Para fornecer essas oportunidades, é preciso muita imaginação, reflexão e trabalho. (Rogers, 1985, p. 150)

Uma das formas de criar a responsabilidade sobre seu próprio aprendizado é estabelecer contrato estudantil independente ou grupal, no qual as regras são feitas junto com o aluno. No contrato, estarão pré-estabelecidas as regras a serem

cumpridas por ambos. Dessa forma, os estudantes tornam-se seguros e responsáveis. Ao fim do contrato, que será avaliado por ambos, o educando prestará contas ao facilitador sobre tudo que aprendeu e pesquisou.

A aprendizagem centrada na pessoa é revolucionária e transformadora por aproveitar o desejo natural de todo estudante de participar e interferir em seu próprio processo.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS: MOTIVAÇÃO, AFETIVIDADE E APRENDIZAGEM – TRÊS CONCEITOS COMPLEMENTARES**

Desde os primórdios da humanidade, o ensino tem papel crucial no desenvolvimento do ser humano. O educador precisa estar atento para perceber as contradições da turma, as dificuldades, as frustrações, as identificações com a aprendizagem, enfim, perceber as características mais evidentes em sua turma de alunos e buscar sempre novos caminhos para as dificuldades que surgem todos os dias, procurando, dessa maneira, favorecer e reforçar a decisão de aprender.

O professor precisa, nesse sentido, “motivar” o aluno para que ocorra o aprendizado. Há um autêntico processo histórico de aumento das exigências que se fazem ao educador, pedindo-lhe que assuma um número cada vez maior de responsabilidades. O professor deve ter disposição para conhecer e compreender os alunos em suas particularidades individuais e situacionais, bem como em sua evolução a médio prazo no contexto da sala de aula, o que requer atenção e sensibilidade aguçadas.

Pelos pressupostos teóricos expostos ao longo do presente trabalho, podemos identificar como os conceitos de motivação e afetividade são importantes para um desenvolvimento pessoal do indivíduo.

Um professor que é afetivo com seus alunos estabelece uma relação de segurança, evita bloqueios afetivos e cognitivos, favorece o trabalho socializado e ajuda o aluno a superar erros e aprender com eles. (...) Assim sendo, se o professor for afetivo com seus alunos, a criança aprenderá a sê-lo. (CARNEIRO E SILVA e SCHNEIDER, 2007 p. 83)

Além do aspecto cognitivo, o papel do educador na prática educativa, extrapola o âmbito do aluno e vai constituir-se numa prática social. Sua atuação ligará a ação educativa à ação política. Sua função ultrapassa a relação escolar para atingir a própria sociedade. Deste modo, ele não pode se ater apenas aos problemas, métodos e técnicas educacionais, mas terá de conhecer também a situação e as dificuldades da própria sociedade.

Wallon não separou o aspecto cognitivo do afetivo. Seus trabalhos dedicam um grande espaço às emoções como formação intermediária entre o corpo, sua fisiologia, seus reflexos e as condutas psíquicas de adaptação. A atuação está ligada ao movimento, e as posturas são as primeiras figuras de expressão e comunicação que servirão de base ao pensamento concebido, antes de tudo, como uma das formas de ação. Segundo Wallon (1973), o movimento é a base do pensamento. É a primeira forma de integração com o exterior.

As escolas deveriam entender mais de seres humanos e de amor do que de conteúdos e técnicas educativas. Elas têm contribuído em demasia para a construção de neuróticos por não entenderem de amor, de sonhos, de fantasias, de símbolos e de dores. (SALTINI, 2007).

Na teoria de Jean Piaget, o desenvolvimento intelectual é considerado como tendo dois componentes: o cognitivo e o afetivo. Paralelo ao desenvolvimento cognitivo está o desenvolvimento afetivo. Afeto inclui sentimentos, interesses, desejos, tendências, valores e emoções em geral.

O processo de aprendizagem funda-se sobretudo na atividade do indivíduo. Ela pode se dar de várias maneiras: através da observação, da leitura e da prática. Toda aprendizagem baseia-se em aprendizagens anteriores. É necessário existir um conhecimento básico sobre determinado assunto para a resolução de problemas mais aprofundados. Portanto, no processo de aprendizagem o indivíduo demonstra

necessidades e objetivos, o aprendiz sente necessidade de resolver um problema, seja por sua curiosidade ou por motivação induzida por outros.

Para que o processo de aprendizagem ocorra de maneira satisfatória, é importante que os processos motivacionais e a afetividade estejam presentes uma vez que o indivíduo tem seu desenvolvimento cognitivo diretamente ligado ao seu desenvolvimento pessoal como indivíduo.

A serenidade faz parte do conjunto de sensações e percepções que garantem a elaboração de nossas raivas e conflitos. Ela conduz ao conhecimento do si-mesmo, tanto do educador quanto da criança (SALTINI, 1997, p. 91).

Tanto o educando quanto o educador se beneficiam na relação de aprendizagem. A construção de qualquer tipo de conhecimento não é unilateral e modifica todas as partes envolvidas no processo. Há um crescimento que se desenvolve tanto no educador quanto no educando.

Os conceitos de motivação e afetividade estão fortemente ligados ao conceito de aprendizagem. O ser humano é indivisível e, de acordo com a dialética apresentada no presente trabalho sobre o conceito de aprendizagem no sentido de que o aprendizado ocorre entre o cognitivo e o afetivo, nota-se a importância da motivação nesse processo no sentido de evitar bloqueios gerados pela insegurança de uma relação impositiva e ditatorial

A aprendizagem entendida como uma troca de saberes propicia uma construção coletiva e visa o desenvolvimento total do indivíduo. Entendendo a espécie humana é marcada pelo convívio social, estabelece-se que na relação de troca que é a aprendizagem, essa ocorre de forma mais efetiva se nela pairar uma relação de

confiança, pautada na aceitação, na empatia e na congruência conforme nos explica Rogers (1991).

Quando sentimos confiança, fé e esperança de que podemos concretizar nossos objetivos, Isso produz em nosso íntimo um sentimento de força, coragem e segurança. (AXLINE, 1964, p. 195)

Para que o sentimento de força e esperança se aflorem em nosso íntimo, é necessário que tenhamos condições favoráveis. Tais condições se estabelecem quando somos atendidos em nossas necessidades tal como Maslow coloca em seu estudo sobre a motivação humana e como Rogers desenvolve em sua obra sobre a tendência atualizante do indivíduo.

Desenvolver-se plenamente implica em ir “em busca de si mesmo”. Como encontrar-se negado de afeto e desmotivado. O processo de aprendizagem liga-se ao processo de desenvolvimento e o processo de desenvolvimento é o mesmo processo de tornar-se.

A afetividade exerce um papel fundamental nas correlações psicossomáticas básicas, além de influenciar decisivamente a percepção, a memória, o pensamento, a vontade e as ações, e ser, assim, um componente essencial da harmonia e do equilíbrio da personalidade humana.

Na perspectiva genética de Wallon, inteligência e afetividade estão integradas: a evolução da afetividade depende das construções realizadas no plano da inteligência, assim como a evolução da inteligência depende das construções afetivas.

Enquanto não dermos atenção ao fator afetivo na relação educador-educando, corremos o risco de estarmos só trabalhando com a construção do real, do conhecimento, deixando de lado o trabalho da constituição do próprio sujeito.

A importância desse estudo demonstra o quão necessário é para o jovem educador se apropriar dos conceitos de motivação e afetividade na prática de sua atuação profissional frente aos educandos no processo de aprendizagem.

Nota-se que uma vez conhecedor dos conceitos e da implicação prática dos mesmos nas teorias apresentadas, o educador pode potencializar as relações de ensino aprendizagem tornando o desenvolvimento do indivíduo mais prazeroso e efetivo.

Existe uma forte relação entre os conceitos de motivação em Maslow, afetividade em Wallon e Aprendizagem em Rogers. Maslow e Rogers foram contemporâneos e a partir do movimento Humanista, ou da terceira força em psicologia do qual Maslow foi fundador Rogers desenvolveu a Abordagem Centrada na Pessoa e revolucionou métodos terapêuticos e educacionais. Wallon foi um grande estudioso e sua obra nos revela o quão significativas são as relações entre os indivíduos e como somos marcados pela socialização.

Desenvolver uma formação profissional pautada nesses conceitos requer muita dedicação por parte do educador e certamente propiciará grande desenvolvimento das relações de saber.

Considera-se essencial ao educador conhecer sobre o Desenvolvimento Humano e sobre o que podemos fazer para facilitar a relação de aprendizagem. É interessante

notar que são necessários maiores estudos para especificar quais as fases de aprendizagem em relação aos estágios descritos por Wallon e as necessidades descritas por Maslow no Desenvolvimento Humano esperado. Uma pesquisa nessa linha será importante para entendermos as influencias sociais da cultura no processo de aprendizagem e como potencializar o processo.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ana Rita Silva. A afetividade no desenvolvimento da criança - Contribuições de Henri Wallon. **Inter-Ação**. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br>>. Acesso em: 31 ago. 2009.

AXLINE, Virgínia M. **Dibs – em busca de si mesmo**. São Paulo: Círculo do Livro S.A., 1964.

BRASIL, Elisabeth Brasil de. A Relação Professor aluno no processo ensino-aprendizagem. **Secretaria Municipal da Educação, Cultura Esporte e Lazer de Salvador**. Disponível em: <<http://www.smec.salvador.ba.gov.br>>. Acesso em: 20 set. 2009.

CARNEIRO E SILVA, Jamile B. e SCHNEIDER, Ernani José. Aspectos socioafetivos do processo de ensino e aprendizagem. **Revista de divulgação técnico-científica do ICPG**, Vol. 3 n. 11 - jul.-dez./2007 ISSN 1807-2836. Disponível em: <<http://www.scribd.com>>. Acesso em: 15 out. 2009.

DALGALARRONDO, Paulo. **Psicopatologia e Semiologia dos Transtornos Mentais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

DIAS, Fernando Nogueira. Teoria dos Sistemas e Abordagem Centrada na Pessoa (Contributos para uma Recentragem da Comunicação na Relação Pedagógica). **Rogeriana Abordagem Centrada na Pessoa**. Disponível em: <<http://www.rogeriana.com>>. Acesso em 25 mar. 2010.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis, R.J.: Vozes, 1995.

INGOLD, Timothy. Da transmissão de representações à educação da atenção. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 6-25, jan./abr. 2010. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br>>. Acesso em 14 jun. 2010.

KRUEGER, Magrit Froehlich. A relevância da afetividade na educação infantil. **Instituto Catarinense de Pós-Graduação**. Disponível em: <<http://www.icpg.com.br>>. Acesso em: 23 out. 2009.

LA TAILLE, Yves et al. **Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

MASLOW, Abraham H. **Introdução à Psicologia do Ser**. Rio de Janeiro: Eldorado, 1968.

ROGERS, Carl R. **Grupos de encontro**. São Paulo: Martins Fontes, 1970.

\_\_\_\_\_. **Liberdade para aprender**. 4. ed. Belo Horizonte: Interlivros, 1977.

\_\_\_\_\_. **Liberdade de aprender em nossa década**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

\_\_\_\_\_. **Tornar-se pessoa**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

SALTINI, Cláudio J. P. **Afetividade & inteligência**. Rio de Janeiro: DPA, 1997.

TASSONI, Elvira C. M. Afetividade e aprendizagem: A relação professor-aluno. **Universidade Estadual de Campinas**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 15 mar. 2010.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1968.

\_\_\_\_\_. **Psicologia e educação da infância**. Enface: Paris, 1973.