

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE LETRAS E ARTES
INSTITUTO VILLA-LOBOS**

THAÍS CAMPOS LIMA

**MÚSICA, AFETIVIDADE E INTERAÇÃO PROFESSOR -
ALUNO**

**RIO DE JANEIRO
2013**

Thaís Campos Lima

Música, Afetividade e Interação Professor - Aluno

Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Música submetido ao Instituto Villa-Lobos do Centro de Letras e Artes da UNIRIO, como requisito para obtenção do grau de Licenciado em Música, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Maria Angela M. Corrêa.

**Rio de Janeiro
2013**

Avaliado por:

Orientador(a)

Segundo(a) leitor(a)

Data da apresentação: ____/____/____

**Rio de Janeiro
2013**

DEDICATÓRIA

À minha pequena e doce filha Cecília, com todo o amor que eu não sabia existir dentro de mim. Aos meus pais, Delcy e Idenir, pensei em vocês com muito amor, do início ao fim desse trabalho. Ao meu marido Fernando, pelo apoio, força e paciência.

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer ao grande Pai por me trazer serenidade na hora que mais precisei e por me dar a mão nos momentos em que pensei estar caminhando sozinha.

À minha família, meus pais, Delcy e Idenir, e meus sogros, Eduardo e Therezinha, que estiveram presentes nas horas mais delicadas, cuidando da minha pequena filha.

Ao meu marido, Fernando, pelo amor, força, amizade, paciência e presença constante. Você me ajudou muito nessa caminhada!

Aos meus amigos e parentes que me deram força para concluir este estudo.

À minha orientadora, Maria Angela Corrêa, pelo carinho, força, paciência e dedicação.

À minha doce e amada filha Cecília, pelos dias e noites que precisei me ausentar e, principalmente, por ter sido a fonte de inspiração para o presente trabalho.

O meu muito obrigada, a todos vocês, do fundo do meu coração!

“Os sentimentos modificam o pensamento, a ação e o entorno; a ação modifica o pensamento, os sentimentos e o entorno; o entorno influi nos pensamentos, nos sentimentos e na ação; os pensamentos influem no sentimento, na ação e no entorno.”

José Antonio Marina

RESUMO

Esse trabalho, de caráter metodológico bibliográfico, com abordagem qualitativa, tem por problema central investigar a afetividade na relação entre professor e aluno, assim como as emoções que surgem no ensino da música. Para tanto, procurou-se na literatura os fatores associados que estudam os vínculos afetivos que se manifestam nesta relação. Os principais autores utilizados na pesquisa foram Caires de Souza (2011), Beineke e Leal (2001), e Nogueira (2009) que abordam a música, as emoções no seu ensino e a criatividade musical da criança, vinculada à aprendizagem como Azevedo (2003), Araújo (2010) e Davis e Oliveira (2010). Arantes (2003), Galvão (2003) e Araújo (2003) que abordam fatores na afetividade, Silva e Navarro (2012) e Tassoni (2000) que trabalham com as questões relacionadas à interação professor aluno. A importância do estudo está em conhecer possibilidades que possam auxiliar a prática docente a compreender como se manifestam as relações de afeto, sentimentos e emoções da criança na construção do conhecimento e da aprendizagem. No tema Música será discutida a questão das emoções no processo ensino aprendizagem. Também será tratada uma experiência de uma atividade musical baseada na “Paisagem Sonora”, de Schafer, que estimula as mais variadas formas de emoção e quando discutido a criança e a criatividade musical o enfoque estará sobre o aspecto cognitivo e criativo da criança. No tema Afetividade será discutido brevemente sobre a vida da criança desde sua fase intrauterina até suas relações o mundo exterior e o início à sua fase escolar. Sob a ótica da afetividade e emoção abordo situações que as distinguem e, por fim a visão de afetividade e cognição sob a ótica de alguns autores. Por último, em interação professor – aluno, a relação entre professor e o aluno no processo de ensino e aprendizagem, assim como a busca incessante do professor em se tornar um transmissor do conhecimento e, por fim, afetividade e educação buscando uma alternativa de abordagem mais humana na construção do saber, dentro das instituições de ensino.

Palavras-chave: Afetividade; Música; Professor - Aluno.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO _____	1
2. MÚSICA _____	3
2.1 EDUCAÇÃO MUSICAL: AS EMOÇÕES NO ENSINO APRENDIZAGEM ____	3
2.2 A CRIANÇA E A CRIATIVIDADE MUSICAL _____	7
3. AFETIVIDADE _____	9
3.1 AFETIVIDADE E EMOÇÃO _____	11
3.2 AFETIVIDADE NA INICIAÇÃO ESCOLAR _____	12
3.3 AFETIVIDADE E COGNIÇÃO _____	13
4. INTERAÇÃO PROFESSOR – ALUNO _____	19
4.1 PROFESSOR E ALUNO NO PROCESSO ENSINO – APRENDIZAGEM ____	20
4.2 AFETIVIDADE E EDUCAÇÃO _____	23
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS _____	25
6. REFERÊNCIAS _____	26

1. INTRODUÇÃO

Com o avanço da tecnologia e com a preocupação das escolas em levar este recurso para a sala de aula, a impressão que se tem é que estamos robotizando tanto os professores como os alunos. Esse processo, de trazer a atenção para o que é novo, seduz ambas as partes, mas acaba não resolvendo uma questão que vem se arrastando há tempos quando o assunto é descobrir a particularidade de cada aluno em seu processo de cognição. Neste sentido, se por um lado, a compreensão sobre a relação entre professor e aluno conta um vasto universo de informações, por outro lado, esses dois personagens distanciam-se cada vez mais da relação real entre si.

Não é a tecnologia nas escolas, nem a introdução desta poderosa ferramenta que preocupa. A evolução humana nesse sentido é inevitável, mas antes disso é preciso ressaltar o “pouco caso” que algumas escolas fazem quando trabalham com os alunos de forma coletiva, quase massificada, formatando gerações e mais gerações às suas padronagens, deixando despercebidas as particularidades de cada pequeno ser que ali está. Torna-se preocupante a abordagem e a pressa em trazer essas novas informações em uma época em que a massa de modelar; a tinta; o lápis de cor; os contos; a dança; a música, enfim o aspecto lúdico povoam as cabecinhas. A aproximação do professor e dos alunos poderia se tornar um facilitador para o processo de aprendizagem quando considerado os aspectos do desenvolvimento dessas crianças. Professor e alunos, cada um em seu tempo e, cada um com suas motivações particulares, que quando juntos favorecem o autoconhecimento e a oportunidade do estreitamento da relação entre ambos.

O motivo da escolha desta abordagem não foi um processo simples, ao contrário, provocou quase uma catarse, porque tive que me reconstruir para descobrir como posso, como professora, contribuir com as crianças considerando suas particularidades no processo de aprendizagem.

Essa reflexão, por si só, traz dois grandes temas que renderiam longos estudos separadamente. A questão do preparo do professor: o que o fez chegar até ali, o que ele carrega em sua bagagem de afetividade e de conhecimento, como ele sabe se está apto a lidar com as suas emoções e com as emoções do próximo. Por outro lado, temos o aluno e o que ele traz de sua realidade, como é seu processo de aprendizagem e como ele absorve os conhecimentos.

Entretanto, muito embora o caminho já tenha sido percorrido por muitos mestres e seus discípulos e, mesmo com erros e acertos, nos tornamos seres aptos ao exercício da nossa profissão, mas por que muitas vezes nos sentimos, como aluna ou como professora, sem motivação para aquilo que era proposto e pouco cativado àquela situação? Cabe perguntar: Como um professor é cativado pela profissão? Como ele consegue automaticamente cativar uma classe para um novo aprendizado? Quais são os fatores que levam um ser humano a sentir-se cativado ou poder cativar alguém?

Todas essas questões estão intrinsecamente relacionadas às nossas emoções, a forma como fomos gerados, criados, trazidos ao mundo, o universo que nos cerca enquanto somos dependentes daqueles que nos alimenta o corpo e a alma.

Partindo destas reflexões, a pesquisa acabou se aprofundando no universo da afetividade e da relação entre professor e aluno no processo de aprendizagem, destacando principalmente, a criança na fase pré-escolar e escolar, como professora de educação musical. A abordagem se apoiará em estudos feitos com autores das áreas de educação, psicologia e educação musical.

Os principais objetivos deste estudo são: conhecer algumas correntes teóricas que tratam da afetividade; reconhecer a importância da afetividade no desenvolvimento cognitivo; correlacionar os aspectos afetivos e cognitivos no processo de aprendizagem e conhecer o papel da afetividade e as emoções na infância.

A metodologia adotada para análise do tema será uma pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa. Entendendo que se trata de uma pesquisa de caráter exploratório, que visa aprofundar os conhecimentos e entender as razões, os motivos e as percepções sobre o assunto e bibliográfica porque, essa pesquisa, foi desenvolvida por meio de consulta aos textos e artigos científicos, no âmbito da educação musical, da psicologia e da educação.

O estudo foi desenvolvido em três partes: na primeira a Música, depois a Afetividade e depois a Interação Professor Aluno.

2. MÚSICA

Ao longo da história da humanidade, a música tem sido uma das expressões da atividade cultural do homem com alto poder de emocioná-lo e, também, contribuir para seu desenvolvimento global. (Caires de Souza, 2011, p. 38)

No campo da educação musical temos uma atividade que não está imune às implicações das emoções que surgem no processo de construção do conhecimento musical. A música é um produto que resulta da nossa cultura e do nosso contexto social e perpassa a vida cotidiana mais do que qualquer outro campo do saber, o que faz dela um alvo das investigações em diversas áreas da ciência (neurologia, fisiologia, psicologia e filosofia). No presente estudo, entretanto, constata-se que há ainda uma lacuna no que se refere a uma investigação mais voltada à emoção no ensino da música. Uma investigação que seja pautada em descobrir e entender melhor como as emoções aparecem ou se manifestam na relação dos alunos, qual seu envolvimento particular com a aprendizagem musical e quais são os benefícios que o professor pode encontrar para a sua atividade pedagógica, em um sentido subjetivo que acompanha e interfere em suas ações e atividades diárias.

2.1 EDUCAÇÃO MUSICAL: AS EMOÇÕES NO PROCESSO ENSINO - APRENDIZAGEM

A emoção e os sentimentos são elementos constitutivos da nossa dimensão afetiva ou de nossa afetividade que, por sua vez, é o termo genérico que dá qualidade ao que é afetivo e dá significado ao conjunto de afetos que sentimos em relação a nós mesmos e aos demais, à vida, à natureza, entre tantos outros.

De acordo com Azevedo (2003), não levar em consideração o aspecto emocional na aprendizagem é negar a consciência individual, como forma especificamente humana do reflexo subjetivo da realidade objetiva, que só pode ser entendida como produto das relações e mediações emocionais que emergem no transcurso do surgimento e desenvolvimento da sociedade.

Ainda sobre emoções e sentimentos o autor complementa que:

A emoção é diferente do sentimento, pois acredita que o conceito de emoção traz uma conotação transitória e orgânica; implica estados afetivos, assim como processos naturais, relativamente independentes na vontade e, em certo sentido, independente dos valores permanentes que caracterizam uma pessoa. (...) Os estados afetivos, caracterizados como sentimentos, são processos mais estáveis que as emoções, mais pessoais e menos biológicos. Os sentimentos não são sempre controláveis, porém eles são parte de nós. (AZEVEDO, 2003, p. 76)

Para Caires de Souza (2011) a evocação da dimensão cognitiva como dominante quanto às questões relacionadas à elaboração do conhecimento tem engessado muitas produções teóricas que mantêm, em suas bases argumentativas, uma concepção de ensino aprendizagem como algo da ordem da transmissão, aquisição, reprodução, assimilação, incorporação e captação. O aprendiz, nesta visão, é situado como um agente passivo sobre o qual são depositadas informações que poderão ser desfrutadas por ele no limite das suas possibilidades intelectuais as quais serão resultado das articulações entre os diferentes elementos da cognição.

No entanto a escola, na urgência de transmitir o conteúdo baseado apenas no conhecimento, ignora um aspecto igualmente relevante, a emoção, vista muitas vezes como uma vilã dos insucessos na aprendizagem do aluno.

Na virada epistemológica que tem marcado as novas produções teóricas sobre o processo ensino/aprendizagem, em que as dimensões cognitiva e emocional são entendidas como unidade inseparável, em que uma evoca a outra sem ser produtora desta outra, as emoções se apresentam como uma categoria cujo valor heurístico é da ordem do imensurável já que as mesmas se organizam e significam à sua maneira. Aceitar sua incomensurabilidade permite a compreensão das diferentes formas que o par ensino - aprendizagem pode se apresentar (Caires de Souza, 2011).

SLOBODA (2008, p. 5) diz que “a capacidade de envolvimento humano com a música é uma habilidade cognitiva, que por sua vez consegue suscitar emoções”, Araújo (2010) diz que, para o autor, acima citado, as atividades musicais são um importante meio de melhorar a vida emocional, e as respostas emocionais são estágios afetivos que pressupõem um estágio cognitivo e é no estágio cognitivo que o indivíduo forma a representação interna, abstrata ou simbólica, da música.

Uma atividade musical realizada em uma classe com várias crianças não se pode esperar o mesmo resultado de manifestação emocional, pois cada criança responderá ao estímulo de acordo com a sua própria vivência.

Certa vez, em uma atividade docente, foi proposta uma dinâmica em grupo para uma turma de 20 crianças, na faixa de 5 a 6 anos, baseada na *Soundscape* ou “Paisagem Sonora” - tradução nos países de língua latina (FONTERRADA, 2011, p. 277) - do pesquisador, educador e criador, Raymond Murray Schafer, onde a ênfase de seu trabalho está no aperfeiçoamento da escuta numa série de atividades para serem trabalhadas individualmente ou em grupo. As crianças se dividiram em 5 grupos, com 4 integrantes cada e foi pedido à turma que fechasse os olhos e ficasse atenta aos sons dentro e ao redor do ambiente em que estavam. Durante a atividade, algumas crianças não conseguiam fechar os olhos, outras falavam, antes do tempo proposto, os sons que estavam escutando, outras davam risinhos. Aos poucos, as crianças cederam a sensação de um possível desconforto, por terem que fechar os olhos, e deram lugar ao silêncio. Após esse momento, discutiu-se a variedade de sons: buzinas, vozes de crianças, voz da professora, da porta se abrindo ou fechando. Num segundo momento, foi colocado um áudio com sons da natureza e, se propôs, em seguida, que transformassem a experiência sonora em imagens que o som escutado trouxesse à mente. Como eles estavam divididos, foi dado um cartaz para cada grupo onde se pediu que desenhassem juntos, sem se preocupar com o que cada um iria desenhar. Como resultado, foram obtidas as mais variadas experiências, desde desenhos repletos de flores, como rabiscos azuis e roxos, cartazes separados em quatro partes, para cada um desenhar no seu quadrado e outros completamente misturados onde não se via onde começava a impressão particular de cada um do grupo, mas sim como se o quadro fosse uma só “impressão coletiva”.

A partir dessa experiência, apropria-se uma citação de Caires de Souza (2011):

Entendemos que compreender o aprendiz em sua singularidade subjetiva na construção do conhecimento implicará que o professor terá, em cada aluno com quem se relacione no processo ensino/aprendizagem, um sujeito que aprende qual é o único cujo processo de aprendizagem é marcado por zonas de tensão emocional as quais engendram sentidos subjetivos cujas origens não estão delimitadas no espaço relacional direto do aluno com sua aprendizagem musical. (p. 38)

A possibilidade de desenvolver a sensibilidade e a criatividade na criança traz outra questão importante nesse processo que é a forma como ela processa essa experimentação. NOGUEIRA (2009), professor, compositor e pesquisador atua, dentre outras áreas de pesquisa, com ênfase em cognição musical e educação musical, tem contribuído consideravelmente com seus estudos acerca da ciência cognitiva na área musical onde atua como coordenador do Programa de Pós-Graduação em Música da UFRJ, onde desenvolve um projeto denominado “A poética da mente musical”, no campo da pesquisa cognitiva aplicada à Música:

A ciência cognitiva assim entendida é, pois, uma disciplina que estuda os sistemas conceituais. A partir de seu advento, descobrimos, antes de tudo, que a maior parte do nosso pensamento é inconsciente, no sentido de que opera “abaixo” do nível da consciência cognitiva e é a esta inacessível. Os cientistas cognitivos têm mostrado experimentalmente que, para entender, operamos, automaticamente e sem nenhum esforço aparente, formas incrivelmente complexas de pensamento. O termo cognitivo é aqui empregado para qualquer tipo de operação mental ou estrutura que possa ser estudada em termos precisos. E grande parte dessas estruturas é inconsciente: não podemos ser conscientes de cada processo neuronal envolvido no complexo processamento que dá origem à consciência da experiência auditiva, por exemplo. Todos os aspectos do pensamento e da linguagem, sejam eles conscientes ou inconscientes, são cognitivos, assim como também têm sido estudadas sob uma perspectiva cognitiva a imagem mental, as emoções e as operações motoras. (NOGUEIRA, 2009, p. 20)

O autor demonstra, pelo viés da pesquisa cognitiva, como principal referência metodológica no desenvolvimento de uma semântica musical, a experiência em música como uma competência cerebral e corporal: “O corpo que experimenta música não é somente um corpo que ouve, mas o centro corporal que integra toda essa experiência”. E conclui:

A característica particular da Música, que faz parecer possível uma relação especial com o inconsciente, é sua capacidade de burlar o mundo externo dos objetos: uma espécie de campo destituído de referência a objetos reais e que prescinde, em algum grau, de linguagem. Talvez sua maior “pureza expressiva” libere a Música de associações mais fundadas nos objetos do pensamento. A Música representaria, assim, uma fonte mais profunda de ação do inconsciente, já que mais livre das determinações restritivas da linguagem. Assim sendo, no presente estudo, entendo música não simplesmente como fato ou coisa no mundo, mas como sentido constituído pela mente humana, que combina entendimento, memória e imaginação. (NOGUEIRA 2009, p. 21)

2.2 A CRIANÇA E A CRIATIVIDADE MUSICAL

A criança é rodeada de estímulos sonoros desde sua vida intrauterina e assim vai se desenvolvendo em suas percepções, movimentos e experimentações. Descobre nos sons suas capacidades de se comunicar com o mundo que a rodeia. O vasto mundo sonoro é uma eterna melodia para a criança e irá despertar nela as mais variadas formas de emoções. O simples manuseio de objetos que produzem som, o balbuciar das palavras e o movimento do corpo, manifesta-se criativamente, desenvolvendo suas habilidades cognitivas.

É no estágio cognitivo que, segundo Araújo (2010):

(...) o indivíduo forma a representação interna, abstrata ou simbólica, da música. A forma como as pessoas representam a música, assim como nos processos de criação, não são observáveis diretamente. No entanto Sloboda afirma que é necessário observar como as pessoas criam, ouvem, reagem, memorizam a música, considerando as atividades musicais realizadas como comportamentos baseados em habilidades, pois deste modo é possível reconhecer processos de representação estrutural da música pelos indivíduos (p. 27).

Para NUNES (2013) é na infância que se realizam nossas influências básicas. Para Freud, a própria personalidade é formada na infância, além da maioria das tendências para o desenvolvimento futuro. Nunes, numa citação de Lowenfeld (1977), onde já se comprova que “a arte exerce influência fundamental sobre o desenvolvimento da personalidade infantil e, portanto, sobre o futuro das crianças. Não somente influi na capacidade de adaptação emocional da criança, como também lhe fornece os meios para tornar sua vida mais rica e mais bela. Sua sensibilidade para com as experiências perceptivas, adquiridas através da observação, do ouvido, do tato, tanto como a descoberta pela beleza, contribuirão muito para o enriquecimento de sua vida” (p.7), e conclui:

O que nós não podemos esquecer é que o processo criativo está intimamente vinculado aos valores, ao contexto cultural, orientando-o a determinados propósitos e determinadas hipóteses que podem se tornar possíveis. Assim, vários fatores estão envolvidos no processo criativo, tais como os ambientais, os sociais, a personalidade, a aptidão e a habilidade. (NUNES, 2013, p. 7)

No entanto, falar de criatividade musical remete a uma experiência complexa, onde muitas vezes o próprio termo “criatividade” leva a uma atribuição dada apenas a pessoas dotadas de uma inteligência rara, privilégio de poucos. Realmente, ao longo dos tempos esse termo sempre foi entendido, no processo de ensino, como uma ferramenta pedagógica para reduzir o erro, o fracasso e como uma forma bem intencionada de servidão mental.

Para Beineke e Leal (2001), a criatividade e a originalidade espontânea não devem ser confundidas, pois as respostas de crianças pequenas, por exemplo, apesar de originais para os adultos, não configuram manifestações criativas. Esta diferenciação nos alerta ao fato de que a pessoa engajada em esforços criativos não está apenas reagindo espontaneamente ao seu ambiente ou respondendo às suas emoções.

Assim, a criatividade é tida como algo que envolve também o conhecimento da área na qual se manifesta. A criatividade musical do indivíduo está ligada ao seu desenvolvimento musical.

Uma forma de estimular a criatividade na educação, mais especificamente na área da música é a Oficina de Música. Os trabalhos de John Paynter (1970), Peter Aston (1970) e Murray Schafer (1991) e o Programa Curricular de Música Manhattanville (1970), foram os representativos do movimento da criatividade. O movimento procurava alternativas à educação tradicional, combatendo o ensino voltado para a aquisição de conceitos através da repetição e memorização de informações.

No Brasil, esse movimento da criatividade na educação surgiu por volta dos anos 60, sendo denominada por "Oficina de Música". Esta proposta, influenciada por educadores do exterior, tais como Carl Orff, Murray Schafer e, no Brasil, pelo Grupo Música Viva e por Koellreutter, enfatizava a criatividade e a expressão pessoal através da música. A denominação "Oficina de Música" abrange uma série de práticas diversificadas, mas que têm como característica comum da metodologia, aspectos como: o incentivo à criatividade através da experimentação e de uma postura não-autoritária do

educador, assim como a realização de experiências e avaliações em grupo, na maior parte das vezes e o interesse pelo desenvolvimento pessoal e potencial do aluno.

Para Beineke e Leal (2001) a proposta da "Oficina de Música" baseava-se na ação exploratória e criativa dos materiais sonoros pelos alunos, pensando-se no som como matéria bruta a ser descoberta e manipulada, incluindo o ruído.

Nesse período a criação tornou-se a atividade central nas propostas de educação musical, onde se enfatizava que todos possuíam capacidade que todos têm capacidade para criar. Um dos desafios centrais do ensino de música para Schafer era fazer com que as crianças fizessem música por si mesma, assim como descobrir o potencial criativo delas.

Dentro da mesma perspectiva da criatividade, podemos citar outro elemento fundamental nesse processo que é o professor de música. Mais complexo que definir o processo de criatividade em amplo espectro é a colocação do educador musical dentro desse contexto. Presume-se que o professor seja criativo para ser capaz de despertar a criatividade em seus alunos quando sabe fazer conexões entre os mundos da música e da educação musical, contudo, sua habilidade em fazer essa conexão vai depender, sobretudo, de sua educação e seu treinamento.

3. AFETIVIDADE

Quando se fala em afeto, vem logo à cabeça a palavra carinho, amor, dedicação, entrega mútua, mas de fato em que as manifestações de afeto podem influenciar o desenvolvimento do ser humano?

A definição de afeto no dicionário online Aulete é: “sentimento de carinho, de ternura por algo ou alguém”; no âmbito da psicologia “sentimento de caráter emotivo, como o amor, o ódio, a raiva, etc. ou um dos três tipos de função mental, junto com a cognição e a volição”.

É o afeto que liga a capacidade de nos mantermos equilibrados internamente, assim a afetividade, influencia na nossa percepção, a emoção, o pensamento, a memória, portanto, é ela que nos faz estarmos adaptados ao nosso meio, e com capacidade de responder adequadamente aos estímulos internos e externos.

De acordo com Davis e Oliveira (2010), estudos realizados com animais de espécies menos evoluídas, como pássaros, peixes, macacos, mostram que, em seu ambiente natural, muitos comportamentos sociais (como padrões de relacionamento, de acasalamento, de cuidado dos filhotes) são instintivos. Como já se viu, no entanto, a espécie humana, em sua complexidade adaptativa, tem muitos poucos comportamentos que podem ser considerados instintivos. Todavia, a tendência do homem para buscar contato e interagir com outro membro da sua espécie pode ser tomada como uma manifestação instintiva. Especialistas afirmam que o bebê humano nasce com uma predisposição para interagir. Ele dispõe de certas estruturas orgânicas que o levam a privilegiar certos estímulos na sua relação com o meio. Com isso, o bebê responde, sobretudo, a estímulos associados a outros seres humanos, como a face e as vozes. Assim é que, desde cedo, o recém-nascido distingue a voz humana do conjunto de sons presentes no ambiente e rapidamente orienta-se para os traços do rosto humano colocado à sua frente. Suas estruturas perceptuais, por outro lado, são ativadas pelas ações dos adultos ao lhe responderem, estabelecendo assim uma interdependência comportamental, desde o início, entre adulto e bebê.

Ao nascer, a criança é cercada pelos carinhos e cuidados maternos e é dessa dependência que vai se desenvolvendo nas suas capacidades posteriores de se relacionar com o mundo e consigo mesma. A criança apresenta maior capacidade de desenvolvimento e aprendizagem quando recebe estímulos das pessoas que cercam seu universo. É na relação com determinados adultos que o bebê inicia a construção dos seus esquemas perceptuais, motores, cognitivos, linguísticos e de sua afetividade. E essa troca de afetos vai fornecer a base a partir da qual podem ocorrer as transformações no comportamento da criança:

A presença do adulto dá à criança condições de segurança física e emocional que a levam a explorar mais o ambiente e, portanto, a aprender. Por outro lado, a interação humana envolve também a afetividade, a emoção, como elemento básico. Assim, é através da interação com indivíduos mais experientes do seu meio social que a criança constrói suas funções mentais superiores, como afirma Vygotsky, ou forma a sua personalidade, como defende Freud. (DAVIS E OLIVEIRA, 2010, p. 103)

3.1 AFETIVIDADE E EMOÇÃO

Podemos entender a emoção como um instrumento de sobrevivência que possui um caráter fisiológico, individual e pessoal. Com base orgânica ligada ao sistema nervoso, a emoção vem acompanhada de variações no tônus muscular, nos batimentos rápidos do coração, na salivação, na respiração, na mudança da voz, na postura corporal, entre outras manifestações. Já a afetividade pode ser compreendida como uma experiência mental privada de uma emoção (Pina, 2010) e é por meio de uma consciência que sabemos que sentimos, são reações menos instintivas, não é algo incontrolável, sendo mais consciente.

De acordo com Tassoni (2000), existe uma grande divergência quanto à conceituação dos fenômenos afetivos. Na literatura encontra-se, eventualmente, a utilização dos termos afeto, emoção e sentimento, aparentemente como sinônimos. Contudo, o termo emoção está relacionado ao comportamento humano, partindo de uma ordem física e a afetividade possui uma significação mais ampla, relacionada às vivências e formas de expressão mais complexas dos indivíduos.

Manifestações essencialmente expressivas, as emoções, para Galvão (2003), diferenciam-se de outras manifestações de afetividade cuja gênese depende da representação simbólica, como os sentimentos e as paixões.

Partindo da perspectiva da expressividade e emoções em Wallon, Galvão (2003) aborda uma situação em que a forma de “extravasar” uma emoção pode surtir um efeito contrário:

A ideia de uma autoalimentação das emoções, embora passível de ser constatada na vivência de qualquer pessoa, contraria a difundida concepção de senso comum que diz que a melhor forma de se livrar de uma emoção é dar vazão a ela, “descarregar”. Dependendo da forma que se escolher para dar plena vazão a uma manifestação emocional, o resultado pode ser, ao contrário, uma intensificação dos seus efeitos. Este fato é de observação corrente para professores que se surpreendem quando seus alunos voltam do recreio, momento em que pularam, correram e gritaram à vontade, ainda mais agitados do que quando saíram, contrariando a expectativa de que voltassem mais “tranquilos”, dada a oportunidade de descarga. (GALVÃO, 2003, p.75)

Usando como referência em seu trabalho as perspectivas do neurologista Antonio Damásio, Araújo (2003) destaca que entre outras características, emoções são conjuntos complexos de reações químicas e neurais, determinadas biologicamente e dependentes de mecanismos cerebrais. As emoções usam o corpo como teatro e afetam o modo de operação de inúmeros circuitos cerebrais.

Assim sendo, vemos que as emoções são estados internos dos organismos, e têm um papel de regulação bastante flexível no funcionamento corporal e psíquico do ser humano. Alegria, tristeza, raiva, vergonha, culpa, ciúmes, e emoções de fundo, como calma e tensão, fazem parte de nossos mecanismos biorreguladores que, desenvolvidos filogeneticamente, visam à nossa sobrevivência e ao nosso bem-estar.

3.2 AFETIVIDADE NA INICIAÇÃO ESCOLAR

Ao ingressar no universo escolar a criança irá vivenciar suas experiências afetivas fora do contexto familiar e é a partir deste momento que a escola exerce seu papel de dar continuidade às descobertas, acrescentando o aspecto pedagógico que atuará em grande parte da vida da criança. Porém, muitas vezes preocupada em cumprir certo conteúdo, a escola prioriza o aspecto cognitivo, transformando o aprendizado em algo muito abstrato e distante do raciocínio da criança.

Segundo Pina (2013), afetividade também evolui e, por vezes, o professor desconhece isso. Conforme as crianças desenvolvem cognitivamente, suas necessidades afetivas se tornam mais exigentes: “afeto não é somente carinhos, beijos, abraços, mas é ouvir, admirar, conversar e mesmo repreender” (p. 115). Os termos emoção e afetividade para a psicologia são distintos, mas, para muitos professores, não há a compreensão de sua especificidade.

Na área educacional ainda vemos a questão da afetividade relegada a segundo plano, sobressaindo-se apenas o aspecto cognitivo. Tratar de afetividade é assunto relativamente recente no campo da educação, que costuma priorizar a cognição como meta única de alcançar a aprendizagem. Mesmo com o aumento considerável de estudiosos abordando a afetividade e cognição como aspectos indissociáveis no processo de aprendizagem, ainda percebemos muita resistência ou até mesmo despreparo das escolas e dos professores para lidar com tais demandas.

O primeiro contato com a vida escolar de uma criança é sempre difícil, pois é a primeira vez que se distancia da família e a maioria dos indivíduos não está preparada para lidar com essa situação. A escola como espaço para a educação da criança deve promover e articular dentro de seus limites, o desenvolvimento tanto dos aspectos cognitivos como afetivos. Pina (2013) reforça que na contemporaneidade, no ambiente escolar existe o privilégio do aspecto cognitivo e, por vezes, as outras dimensões humanas são deixadas de lado.

A criança inserida no contexto escolar passará pela experiência da ruptura com os laços, antes apenas familiares, para a expansão de sua vivência social além desse âmbito. É nesse processo que o professor deverá servir de esteio, fazendo com que o aluno perceba que aquele ambiente pode ser tão acolhedor como sua casa e também, lhe propiciará novas descobertas.

A todo o momento, a escola recebe crianças com baixa autoestima, tristeza, dificuldades em aprender ou em se entrosar com os coleguinhas e, costumeiramente, as rotulamos de complicadas, sem limites ou sem educação e não nos colocamos a seu favor, não nos aproximamos e nem nos aliamos a elas, não as tocamos e muito menos conseguimos entender o verdadeiro motivo que as deixou assim.

A escola pode facilitar o papel da educação nos tempos atuais, que seria construir pessoas plenas, priorizando o ser e não o ter, levando o aluno a ser crítico e construir seu caminho. (Krueger, 2005)

3.3 AFETIVIDADE E COGNIÇÃO

Tratar de afetividade e de cognição em um mesmo contexto tem sido objeto de estudo de muitos psicólogos e educadores. Se por um lado teóricos como Piaget, Vygotsky e Wallon já os viam como ações indissociáveis na formação do indivíduo, por outro lado as escolas parecem ignorar essa questão.

Considerar o aspecto emocional da criança no processo de aprendizagem tem sido um ponto colocado de lado, principalmente pela demanda de novos conteúdos e das novas tecnologias inseridas nas instituições de ensino. Esses recursos trazem indubitavelmente benefícios tanto para os professores como para os alunos, no entanto,

não se deve ignorar que a aprendizagem ocorre quando existe uma conexão afetiva entre professor e aluno.

Na perspectiva de Arantes (2002), pensar e sentir são ações indissociáveis. E complementa com o questionamento:

Haveria conhecimentos exclusivamente cognitivos ou exclusivamente afetivos? A essa segunda pergunta poder-se-ia responder *sim* ou *não*. Se a resposta for *sim*, tratar-se-á de uma concepção centrada na justaposição dicotômica entre cognição e afetividade, embasada no princípio de que a razão e as emoções constituem dois aspectos diferenciados no raciocínio humano. Ao contrário disso, se a resposta for *não*, conceber-se-á a intrínseca relação entre os processos cognitivos e afetivos no funcionamento psíquico humano. Assumimos a segunda perspectiva, daí o emprego da expressão *conhecimentos cognitivo-afetivos*, e duas razões nos levam a tal posição. (ARANTES, 2012, p. 1)

A palavra cognição tem origem nos escritos de Platão e Aristóteles, cuja definição se dá no processo ou ato de conhecer, envolver atenção, percepção, memória, raciocínio, juízo, imaginação, pensamento e linguagem. É a capacidade para armazenar, transformar e aplicar o conhecimento. O desenvolvimento cognitivo da criança acontece por meio da relação com pessoas, objetos e ambientes.

Ao longo da história, filósofos, matemáticos, biólogos e outros pesquisadores se interessaram pelas capacidades mentais do ser humano, constituindo várias teorias a respeito do por que de sua existência, assim como sua funcionalidade. Platão e Aristóteles, por exemplo, já teorizavam sobre o pensamento e a memória, partindo de sua base empírica.

Por muitos anos conhecimento e emoção eram vistos de formas distintas, essa separação entre razão e emoção perdurou por longos anos e era defendida pelos grandes filósofos. Isso influenciou grandemente nossa organização social, assim como nossa forma de refletir e pensar sobre os diversos aspectos da convivência humana, dentre elas a educação: se por um lado trouxe benefícios, essa concepção trouxe por outro lado muitos problemas na área educacional, como a questão da relação afetiva entre professor e aluno, por exemplo.

Para Arantes (2002):

Vários foram os pensadores e filósofos que, desde a Grécia Antiga, postularam uma suposta dicotomia entre razão e emoção. Quando Platão definiu como virtude a liberação e troca de todas as paixões, prazeres e valores individuais pelo pensamento, considerado, por ele, um valor universal e ligado à imutabilidade das formas eternas, e quando Descartes criou a tão conhecida e famosa afirmação na história da filosofia - "Penso, logo existo"-, sugeriam a possibilidade de separação entre razão e emoção ou, o que seria mais adequado, assumiram implicitamente uma hierarquia entre tais instâncias do raciocínio humano, em que o pensamento tem valor de excelência. Nessa mesma direção, Immanuel Kant, na obra *Fundamentação da metafísica dos costumes* (1786), nos advertiu sobre a impossibilidade do encontro entre razão e felicidade, quando afirmou que "quanto mais uma razão cultivada se consagra ao gozo da vida e da felicidade, tanto mais o homem se afasta do verdadeiro contentamento". Afirmou também que se Deus tivesse feito o homem para ser feliz não o teria dotado de razão. Esse filósofo considerava, ainda, as paixões como "enfermidades da alma". Tais reflexões denotam, também, como Kant estabelecia uma hierarquia entre a razão e as emoções. (p. 2)

Se na filosofia temos esse cenário, na psicologia não é diferente. De acordo com Arantes (2002), por influência evidente da filosofia e de onde surgiu, durante muitas décadas as teorias psicológicas estudaram separadamente os processos cognitivos e afetivos. Seja por dificuldade em estudá-los de forma integrada, seja por crença dos psicólogos e cientistas que se debruçaram sobre a temática, tal separação parece ter conduzido à uma visão parcial e distorcida da realidade, com reflexos nas investigações científicas e no modelo educacional ainda vigente. Os cientistas comportamentais, por um lado, ao centrarem seus estudos apenas nos comportamentos externos dos sujeitos - e, portanto, relegando a um segundo plano experiências mais subjetivas, como a das emoções -, e algumas concepções cognitivistas que buscam compreender o raciocínio humano apenas em sua dimensão semântica ou por meio de formalizações puramente lógicas, são exemplos desse modelo. Por outro lado, e de forma também distorcida, podemos entender algumas teorias que privilegiam os aspectos afetivos e/ou inconscientes nas explicações dos pensamentos humanos, dedicando um papel secundário aos aspectos cognitivos.

Partindo das concepções de teóricos como Piaget, Vygotsky e Wallon, podemos perceber a diferença na abordagem deles o quanto a afetividade e a cognição caminham juntas em suas teorias, como também a certeza que as duas são indissociáveis na construção do ser humano.

Jean Piaget (1896 – 1980) defende a adaptação do indivíduo ao meio em que vive. Biólogo e epistemólogo, Piaget especializou-se nos estudos do conhecimento humano, concluindo que, assim como os organismos vivos podem adaptar-se a um novo meio, existe também uma relação evolutiva entre o sujeito e o seu meio, isto é, a criança refaz suas ações e ideias ao relacionar-se com novas experiências ambientais. Para Piaget a criança constrói sua realidade como um ser humano singular e o aspecto cognitivo está em supremacia em relação aos aspectos social e afetivo.

Embora Piaget tenha questionado as teorias que tratavam a afetividade e a cognição como aspectos funcionais separados, advertiu sobre o fato de que, apesar de diferentes em sua natureza, a afetividade e a cognição são inseparáveis, indissociadas em todas as ações simbólicas e sensório-motoras. Ele postulou que toda ação e pensamento comportam um aspecto cognitivo, representado pelas estruturas mentais, e um aspecto afetivo, representado por uma energética, que é a afetividade. (Arantes, 2002)

Arantes (2002) salienta, ainda, que de acordo com Piaget, não existem estados afetivos sem elementos cognitivos, assim como não existem comportamentos puramente cognitivos. Quando discute os papéis da assimilação e da acomodação cognitiva, afirma que esses processos da adaptação também possuem um lado afetivo: na assimilação, o aspecto afetivo é o *interesse* em assimilar o objeto ao *self* (o aspecto cognitivo é a compreensão); enquanto na acomodação a afetividade está presente no *interesse pelo objeto novo* (o aspecto cognitivo está no ajuste dos esquemas de pensamento ao fenômeno). Nessa perspectiva, o papel da afetividade para Piaget é funcional na inteligência. Ela é a fonte de energia de que a cognição se utiliza para seu funcionamento. Ele explica esse processo por meio de uma metáfora, afirmando que “a afetividade seria como a gasolina, que ativa o motor de um carro mas não modifica sua estrutura”. Ou seja, existe uma relação intrínseca entre a gasolina e o motor (ou entre a afetividade e a cognição) porque o funcionamento do motor, comparado com as estruturas mentais, não é possível sem o combustível, que é a afetividade.

Lev Semenovich Vygotsky (1896 – 1934) defende que a família é o meio social onde a criança estabelecerá as primeiras relações com a linguagem na interação com os outros. Psicólogo, Vygotsky também tematizou as relações entre afeto e cognição, postulando que as emoções integram-se ao funcionamento mental geral, tendo uma participação ativa em sua configuração. Reconhecendo as bases orgânicas sobre as quais

as emoções humanas se desenvolvem, Vygotsky buscou no desenvolvimento da linguagem - sistema simbólico básico de todos os grupos humanos -, os elementos fundamentais para compreender as origens do psiquismo. Produto e expressão da cultura, a linguagem configura-se, na teoria de Vygotsky, como um lugar de constituição e expressão dos modos de vida culturalmente elaborados. A linguagem forneceria, pois, os conceitos e as formas de organização do real (Arantes, 2002).

Vygotsky atribuiu ainda uma distinção no real significado da palavra para enfatizar a afetividade em sua teoria partindo de dois componentes: o significado propriamente dito da palavra e o sentido da mesma, exercido no significado para cada pessoa.

Para Kohl de Oliveira (1992), embora a questão do significado pareça pertencer exclusivamente ao domínio do cognitivo, por referir-se ao processo de generalização e de organização conceitual e por ser tradicionalmente abordada, dentro da psicologia, por estudiosos dos processos cognitivos, na concepção de Vygotsky sobre o significado da palavra encontra-se uma clara conexão entre aspectos cognitivos e afetivos do funcionamento psicológico.

Kohl de Oliveira (1992) cita ainda que a linguagem é, assim, sempre polissêmica, sempre requerendo interpretação com base em fatores linguísticos e extralinguísticos. E completa numa citação de Vygotsky (1989):

Para compreender a fala de outrem não basta entender as suas palavras – temos que compreender o seu pensamento. Mas nem mesmo isso é suficiente – também é preciso que conheçamos a sua motivação. Nenhuma análise psicológica de um enunciado estará completa antes de se ter atingido esse plano (p. 82).

No próprio significado da palavra, portanto, tão central para Vygotsky, encontra-se a concretização de sua perspectiva integradora dos aspectos cognitivos e afetivos do funcionamento psicológico humano.

Henry Wallon (1879 – 1962) percebe a criança essencialmente emocional, que gradualmente vai constituindo-se em um ser sócio-cognitivo. Filósofo, médico e psicólogo francês, Wallon talvez seja quem mais tenha explanado sobre a emoção acerca do desenvolvimento infantil. A emoção para Wallon tem papel fundamental na formação do conhecimento e a concebe como um fenômeno psíquico e social, além de orgânico.

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 (Arantes, 2002).

A criança, antes da linguagem falada, constitui-se e comunica-se como sujeito com significado através da ação e interpretação do meio entre humanos, construindo as suas próprias emoções que é a sua primeira manifestação de comunicação expressiva. Uma das formas da criança manifestar-se é a imitação, pois é nessa troca social que ela irá expressar seus desejos de participar e diferenciar-se do outro, irá desenvolver essa capacidade numa construção que irá formar sua subjetividade.

Galvão (2003) quando analisa a contribuição do autor destaca que:

Além de seu papel na afetividade, Wallon mostra como a dimensão afetiva do ato motor tem papel importante em outros campos, como no movimento propriamente dito, para dar equilíbrio e estabilidade ao corpo e aos gestos, e na cognição, ao servir de apoio à percepção e à reflexão mental. Uma originalidade dessa abordagem é chamar a atenção para o fato de que o gesto, estabilizado em postura, em atitude corporal, desempenha outro papel que não o de executar: ele exprime as disposições afetivas do sujeito. A serviço da expressão das emoções, as variações tônico-posturais atuam também como produtoras de estados emocionais; entre movimento e emoção a relação é de reciprocidade. Assim, de um lado as alterações na mímica facial e na postural corporal expressam variações dos estados internos; de outro, elas também pode provocá-las. (p. 75)

Se considerarmos como interação social apenas as situações onde exista uma conexão entre as ações dos parceiros direcionados a um objetivo comum, deixaremos de tratar como tal inclusive formas de interação entre crianças com idades aproximadas, por exemplo, em situações muito comuns no primeiro ano de vida, quando, uma criança realiza alguma ação, como empurrar um carrinho ou balançar um chocalho, e a outra criança permanece observando. Segundo Galvão (2003), se nos pautarmos num conceito mais abrangente e se estivermos mais sensíveis aos componentes expressivo-emocionais das condutas infantis, veremos nessas ações aparentemente paralelas e independentes coesão e complementaridade:

A criança que empurra o carrinho ou mexe o chocalho parece se exibir para o companheiro, como que alimentada pelo seu olhar atento; o observador, por sua vez, apresenta-se de tal forma absorto na atividade do outro, que é como se participasse dela, acompanhando-a por meio de seu corpo, mímica facial e outras variações posturais. (GALVÃO, 2003, p. 73)

Wallon identifica outro período - que ocorre após um período inicial onde se destacam as necessidades orgânicas da criança - por volta dos seis meses, onde a sensibilidade social começa a se configurar. Tal etapa é superada à medida que os processos de diferenciação, entre si e o outro, tornam-se cada vez mais elaborados. Wallon considera, assim, o psiquismo como uma síntese entre o orgânico e o social. Com isso, as emoções subordinam-se cada vez mais às funções mentais, onde a afetividade reflui para dar espaço à atividade cognitiva.

4. INTERAÇÃO PROFESSOR - ALUNO

A criança, na fase de adaptação escolar, irá relacionar-se com o mundo externo estabelecendo laços sociais com outras crianças, auxiliares e professor começando a vivenciar novas experiências antes ligadas apenas ao seu contexto familiar. O professor é o eixo principal nessa nova fase, tornando o processo de ensino-aprendizagem o cerne do processo pedagógico.

De acordo com Tassoni (2000), toda aprendizagem está impregnada de afetividade, já que ocorre a partir das interações sociais, num processo vincular. Pensando, especificamente, na aprendizagem escolar, a trama que se tece entre alunos, professores, conteúdo escolar, livros, escrita, entre outros, não acontece puramente no campo cognitivo. Existe uma base afetiva permeando essas relações. As experiências vividas em sala de aula ocorrem, inicialmente, entre os indivíduos envolvidos, no plano externo (interpessoal). Através da mediação, elas vão se internalizando (intrapessoal), ganham autonomia e passam a fazer parte da história individual. Essas experiências também são afetivas. Os indivíduos internalizam as experiências afetivas com relação a um objeto específico.

Entendendo a afetividade como um vínculo que se estabelece entre as pessoas, a relação afetiva constitui-se como um aspecto facilitador do processo de educação do aluno da educação infantil. O professor precisa ter clareza do seu papel como participante na construção do conhecimento e de formação da criança.

4.1 PROFESSOR E ALUNO NO PROCESSO ENSINO - APRENDIZAGEM

Falar da relação professor - aluno implica também falar do processo de aprendizagem, uma vez que este ocorre em decorrência de interações sucessivas entre as pessoas, partindo de uma relação vincular, e é através do outro que o indivíduo adquire novas formas de pensar e agir e, dessa forma constrói novos conhecimentos.

Para Davis e Oliveira (2010), um dos maiores desafios com que a escola se defronta é resolver, de forma efetiva, uma das suas principais metas que é a de propiciar aos alunos a possibilidade de realizar, com os materiais e os meios disponíveis, algo que ainda não tenha sido feito, ou de fornecer condições para que aquilo que já foi feito seja visto ou refeito a partir de uma nova perspectiva. Para que a escola não atue apenas como reprodutora de conhecimentos ou de técnicas já reproduzidas, a criação seja ela de cunho científico ou artístico deve ser trabalhada em todos os aspectos possíveis dentro do contexto escolar. Na interação adulto-criança, cabe ao primeiro mediar e ajudar os mais jovens a se introduzirem no universo cultural da sua sociedade, confiando em sua competência para ensinar e naquela das crianças para se apropriarem do conhecimento já elaborado e isso vai requerer uma atitude positiva diante da aprendizagem dos iniciantes. O adulto deve manifestar compreensão e empatia diante das dificuldades do processo de aprender, senão provavelmente minará a base que as gerações futuras necessitam para construir novas formas de pensar e atuar sobre o mundo.

As autoras destacam ainda a importância da contribuição da visão interacionista de desenvolvimento para a prática pedagógica:

Ao considerar que a criança constrói progressivamente novos conhecimentos e novas formas de pensar, a escola passa a dar maior ênfase ao processo de aprendizagem do aluno. Não é desejável que a

criança simplesmente saiba coisas, mas sim, e sobretudo, que pense competentemente sobre as mesmas. O objetivo, assim, não é fornecer verdades prontas e acabadas aos alunos, mas é, antes, capacitar o aluno a elaborar o conhecimento que se espera seja alcançado. (DAVIS E OLIVEIRA, 2010, p. 113)

De acordo com Silva e Navarro (2012), a relação entre ensino e aprendizagem não é mecânica, não é uma simples transmissão de conhecimento, esse processo não se configura apenas no fato de que se ter um professor que ensina para o aluno que aprende. Ao contrário, é uma relação recíproca na qual se destacam o papel do dirigente, do professor e da atividade dos alunos. Numa citação de Morales (1998), as autoras discorrem que as relações docentes e discentes envolvem comportamentos intimamente relacionados, em que as ações de um desencadeiam ou promovem as de outro:

A relação professor-aluno na sala de aula é complexa e abarca vários aspectos; não se pode reduzi-la a uma fria relação didática nem a uma relação humana calorosa. Mas é preciso ver a globalidade da relação professor-aluno mediante um modelo simples relacionado diretamente com a motivação, mas que necessariamente abarca tudo o que acontece na sala de aula e há necessidade de desenvolver atividades motivadoras. (MORALES, 1998, p. 49)

Assim sendo, o aluno não é um depósito de conhecimentos memorizado como um fichário e, sim, um ser capaz de pensar, refletir, discutir, ter opiniões, participar e decidir o que quer ou o que não quer.

Para aprender o aluno precisa ter ao seu lado alguém que o perceba em seus diferentes momentos da situação de aprendizagem e que lhe responda de forma a ajudá-lo a evoluir no processo, alcançando um nível mais elevado de conhecimento. Cabe ao professor conhecer de perto os seus alunos, para estar familiarizado com os modos como eles raciocinam (Davis e Oliveira, 2010).

O professor deve se conscientizar de sua atuação como facilitador da aprendizagem, agir como o intermediário entre os conteúdos da aprendizagem e a atividade construtiva para que o conhecimento seja adquirido e ativamente assimilado, partindo de uma abordagem global, estimulando o lado positivo do aluno.

Embora as relações humanas sejam complexas, para Silva e Navarro (2012) são peças fundamentais na realização de mudanças em nível educacional e comportamental. Implicando que o professor não deve se preocupar somente com o conhecimento por meio de informações, mas também com o processo de construção da cidadania do aluno através do relacionamento entre os sujeitos aprendentes. O aluno deve ser considerado como sujeito interativo e ativo no processo de construção do conhecimento. Por isso o professor tem um papel de grande relevância no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que se apresenta como pessoa mais experiente e com mais conhecimento sistematizado do que o aluno. O trabalho do professor em sala de aula, bem como seu relacionamento com os alunos se expressa pela relação que ele tem com a sociedade e com a cultura. Silva e Navarro completam a reflexão, citando o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998):

A interação social em situações diversas é uma das estratégias mais importantes do professor para promoção de aprendizagens pelas crianças. Assim cabe ao professor propiciar situações de conversas, brincadeiras ou aprendizagens orientadas que garantam a troca entre crianças, de forma a que possam comunicar-se e expressar-se, demonstrando seus modos de agir, de pensar, e de sentir em um ambiente acolhedor e que propicie a confiança e a autoestima.

Silva e Navarro (2012) salientam ainda a importância da renovação da prática pedagógica como um fator diferencial que necessita ser constantemente repensado mais ainda ao se englobar todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem, unidos no mesmo objetivo que é o de formar sujeitos conscientes e complementam, em um pensamento de Libâneo (1994):

Em cada um dos momentos do processo de ensino o professor está educando quando: estimula o desejo e o gosto pelo estudo, mostra a importância dos conhecimentos para a vida e para o trabalho, exige atenção e força de vontade para realizar as tarefas; cria situações estimulantes de pensar, analisar, relacionar aspectos da realidade estudada nas matérias; preocupa-se com a solidez dos conhecimentos e com o desenvolvimento do pensamento independente; propõe exercícios de consolidação do aprendizado e da aplicação dos conhecimentos. (LIBÂNEO, 1994, p. 99)

Tassoni (2000) diz que quando se assume que o processo de aprendizagem é social, o foco desloca-se para as interações e os procedimentos de ensino tornam-se

fundamentais. O que se diz, como se diz, em que momento e por que; da mesma forma que, o que se faz, como se faz, em que momento e por que, afetam profundamente as relações professor-aluno, influenciando diretamente o processo de ensino-aprendizagem. O comportamento do professor, em sala de aula, expressa suas intenções, crenças, seus valores, sentimentos, desejos que afetam cada aluno individualmente.

O educador de hoje tem funções muito além das obrigações pedagógicas em si e assume um papel de agente de transformação na construção do saber e da cidadania e quanto mais recursos tiver para propiciar esse desenvolvimento, mais chances terá de criar um contexto de aprendizagem saudável, motivante e criativo onde o saber e o afeto coexistem em harmonia. A afetividade entre aluno e professor, tem início no momento em que a criança se ingressa no ambiente escolar. Ela encontrará no professor alguém que a oriente e direcione seu mundo e seu saber. A afetividade é um fator no qual se pode beneficiar ou prejudicar o aluno, pois a falta da mesma pode trazer a desmotivação às crianças. Alcançar um bom relacionamento entre professor e aluno torna-se um desafio diário. É essencial ao professor buscar informações que o prepare para lidar com as diferentes etapas de aprendizagem e desenvolvimento da criança. Independente de sua formação o professor necessita desenvolver seus cuidados e dedicação necessárias no enfoque de preparar a criança a enfrentar os desafios futuros, não se atendo apenas aos conteúdos como também nos momentos que ocorrem nas atividades diárias.

4.2 AFETIVIDADE E EDUCAÇÃO

A afetividade facilita o processo ensino-aprendizagem, uma vez que o aluno torna-se alvo da empatia do professor que, por sua vez, sente-se estimulado a desenvolver sua prática pedagógica direcionada ao aluno. Dessa forma, o afetivo exerce forte influência no cognitivo, visto que a criança que se sente amada, querida e respeitada pelo professor, vê-se em harmonia consigo mesma, transformando o aprendizado em algo prazeroso. O bom relacionamento entre professor e aluno facilita como um todo de ambas as partes. O professor necessita refletir sua prática pedagógica no que se refere à atenção ao aluno, assim como a “harmonia” em classe, procurando conhecer o aluno e entender suas particularidades.

De acordo com Araújo (2003), são vários os motivos que vêm levando pesquisadores, das mais diferentes áreas do conhecimento, a se interessarem em estudos sobre a afetividade e a educação. O principal motivo deste interesse é um descontentamento crescente com a noção iluminista da razão, ancorada em princípios de que o que é racional deve ser lógico e deve ser instrumentalizado pela matemática. Em tal perspectiva, os sentimentos e as emoções são vistos como algo negativo, que submetem o ser humano às contingências do corpo, causando cegueira e distorcendo a percepção da realidade. Esta visão deve ser controlada. Um exemplo clássico desse modo de pensar é a afirmação Kantiana de que as paixões são a enfermidade da alma.

Trabalhos de muitos educadores e pesquisadores, como Damásio (2000), Arantes (2001, 2002), Pavón (2002), Martins (2003), entre outros, vêm tentando romper essa visão científica e educacional, apontando caminhos para a construção dessa visão de racionalidade e incorporem em seu modelo o papel funcional e organizativo dos sentimentos e das emoções no raciocínio humano. Um modelo em que os elementos constitutivos da dimensão afetiva atuam não apenas como motivação e energética, que bloqueiam, freiam ou aceleram os pensamentos e as ações, mas também regulando o pensamento e o funcionamento psíquico.

Segundo Araújo (2003):

Tal perspectiva solicita que a educação se reestruture de forma que não mais priorize apenas o desenvolvimento da dimensão cognitiva e lógico-matemática de seus alunos e suas alunas. De fato, solicita que a educação assuma funções mais abrangentes que incorporem em seu núcleo de objetivos a formação integral do ser humano. (ARAÚJO, 2003, p. 157)

O professor deve reconhecer na complementaridade entre emoção e conhecimento a chave para a melhoria da sua prática docente. O professor para empenhar com louvor seu papel deverá conscientizar-se que será um eterno aprendiz. Buscar novas ferramentas para seu ensino, abraçar a sua escolha e entregar-se com prazer no que faz, como um eterno apaixonado.

Para Araújo (2003), aceitar o desafio de encontrar fórmulas de organizar as práticas e os currículos escolares para atingir os objetivos propostos que são os de formar cidadãos,

(...) visando a que alunos e alunas desenvolvam suas competências para lidar de maneira consciente, crítica, democrática e autônoma com a diversidade e o conflito de ideias, com as influências da cultura e com os sentimentos e as emoções presentes nas relações que estabelecem consigo mesmos e com o mundo à sua volta (p. 162).

Nesse sentido, entendendo a educação como uma proposta de formação integral do ser humano, destaca-se a necessidade de que a atividade educativa se reestruture de forma a não mais priorizar apenas o desenvolvimento da dimensão cognitiva, pois, assim estará desconsiderando que outros aspectos são, também, fundamentais no processo de desenvolvimento e aprendizagem humana.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização deste trabalho possibilitou conhecer alternativas que auxiliem a prática docente a compreender como se manifestam as relações de afeto, sentimentos e emoções da criança consigo mesma e com o seu meio, na construção do conhecimento e da aprendizagem.

Ainda existem lacunas nas pesquisas que abordem as emoções no processo ensino-aprendizagem da educação musical, e comprovamos, nas propostas de aulas, como as oficinas de música podem se tornar uma grande aliada no desenvolvimento criativo musical das crianças.

Conhecemos em afetividade a distinção de manifestações psíquicas e orgânicas entre emoção, sentimentos e afeto para uma melhor compreensão do comportamento humano e como o professor pode utilizar esse conhecimento nas vivências de seus alunos. Assim como saber como lidar com a criança em fase de iniciação escolar, quando inicia sua vida social fora do contexto familiar.

Na interação professor – aluno ficou ressaltada a importância e a urgência da escola em buscar novas alternativas para uma abordagem mais humana na construção do saber (da criança) e que propicie, tanto ao professor como ao aluno, um ambiente

onde trocas sejam sempre prazerosas, lúdicas e produtivas no sentido de novas aquisições para todos os envolvidos.

6. REFERÊNCIAS

SOUZA, Elias Caires de. **As Emoções e o ensino da Música**. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/ UnB, 2011.

AZEVEDO, Cleomar. **As Emoções no Processo de Alfabetização e a Atuação Docente**. 1ª Ed. São Paulo: Vetor, 2003.

ARAÚJO, Rosane Cardoso de. **Pesquisas em Cognição e Música no Brasil: Algumas possibilidades discursivas**. Música em contexto, Brasília, nº 4, 2010, p. 23-40; Pedagogias em Educação Musical/ Teresa Mateiro, Beatriz Ilari (Org.). 1ª Ed. Curitiba: IBPEX, 2011.

SLOBODA, John. **A Mente Musical: A Psicologia Cognitiva da Música**, trad. Beatriz Ilari e Rodolfo Ilari. Londrina: Eduel, 2008.

NOGUEIRA, Marcos. **Da Ideia à Experiência da Música**. Claves nº 7/ periódico do programa de pós-graduação da UFPB, Maio de 2009, p. 7-22. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/claves/article/view/3147>

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz. **Pedagogias em Educação Musical/ Teresa Mateiro, Beatriz Ilari (Org.) – 1ª Ed. – Curitiba: Ed. IBPEX, 2011.**

FERNANDES, José Nunes. **Inteligência Musical e Criatividade Musical**. Educação Musical. Temas Seleccionados. Curitiba, Editora CRV, 2013, p. 51-60.

BEINEKE, Viviane; Leal, Cláudia. **Criatividade e Educação Musical: Por uma Atitude Perante as Práticas Musicais na Escola**. Expressão, Revista do Centro de Artes e Letras da UFSM, Ano 5, Nº 1, 2001, pp.157-163.

DAVIS Claudia; OLIVEIRA, Zilma de. **Psicologia na Educação**. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PINA, Lilian. **Afetividade no processo de aprendizagem**. KOAN: Revista de Educação e Complexidade, n. 1, jan. 2013. Disponível em: http://www.crc.uem.br/pedagogia/documentos/koan_01/lilian_pina.pdf

TASSONI, Elvira Cristina Martins. **Afetividade e Aprendizagem: A relação professor – aluno**; 23ª reunião anual da ANPED (Associação Nacional de pós-graduação e Pesquisa em educação) – Caxambu, 2000. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/2019t.PDF>

KRUEGER, Magrit Froehlich. **A relevância da afetividade na educação infantil.** Associação Educacional Leonardo da Vinci (ASSELVI). Curso de Pós-Graduação em Psicopedagogia, 2005. Disponível em: WWW.icpg.com.br

GALVÃO, Izabel. In: Arantes, Valéria Amorim (Org.). **Afetividade na Escola: Alternativas Teóricas e Práticas.** São Paulo: Summus, 2003.

ARAÚJO, Ulisses F. In: Arantes, Valéria Amorim (Org.). **Afetividade na Escola: Alternativas Teóricas e Práticas.** São Paulo: Summus, 2003.

ARANTES, Valéria Amorim. **Afetividade e Cognição: Rompendo a Dicotomia na Educação.** Publicado originalmente em OLIVEIRA, M. K ; TRENTO, D.; REGO, T. (Org). Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea. São Paulo: Moderna, 2002. Disponível em: http://www.hottopos.com/videtur23/valeria.htm#_ftn1

_____. (Org.) **Afetividade na Escola: Alternativas Teóricas e Práticas.** São Paulo: Summus, 2003.

LA TAILLE, Yves de, **Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias Psicogenéticas em Discussão.** Yves de La Taille, Marta Kohl de Oliveira, Heloysa Dantas (Orgs). São Paulo: Summus, 1992.

SILVA, Ormezina Garcia da/ Navarro, Elaine Cristina. **A Relação Professor – Aluno no Processo Ensino – Aprendizagem.** Revista Eletrônica da Univar nº 8, vol. 3, 2012. Disponível em: <http://www.revista.univar.edu.br>

MORALES, Pedro Vallejo. **A Relação Professor-Aluno o que é, como se faz.** São Paulo. Editorial y Distribuidora, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo. Cortez, 1994.