

# AFETIVIDADE E DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: COMPREENDENDO CONCEITOS E SUA INTER-RELAÇÃO NO DIA A DIA DA SALA DE AULA

Ana Paula Faria<sup>1</sup>  
Jussara Cristina Tortella<sup>2</sup>

## RESUMO

Este artigo apresenta um estudo sobre o papel da afetividade e suas implicações na aprendizagem de crianças com dificuldades de aprendizagem, considerando as relações que permeiam o processo de ensino-aprendizagem: professor-aluno e aluno-objeto de conhecimento. Parte da inquietação de docentes e alunos de um curso de Pedagogia participantes de estágios em escolas do Ensino Fundamental. Trata-se de um estudo teórico pautado na teoria walloniana a partir de estudos de pesquisadores que se pautam em sua obra. Para atingir o objetivo proposto, conceituamos primeiramente o termo *afetividade*; investigamos o que são e os possíveis causadores das dificuldades de aprendizagem, bem como algumas de suas consequências e identificamos contribuições da literatura sobre a afetividade e a dificuldade de aprendizagem, inter-relacionando-as. Os autores indicam que conhecer os conceitos de afetividade e dificuldade de aprendizagem permite ao professor pensar sobre tais aspectos, sobre como suas práticas e as condições de ensino existentes estão afetando os alunos. Aliado a este fator é importante se ter clareza das condições de ensino que afetam positivamente ou negativamente as aprendizagens.

**Palavras-chave:** Afetividade. Dificuldades de Aprendizagem. Aprendizagem.

## ABSTRACT

This paper presents a study on the role of affectivity and its implications in learning for children with learning difficulties, considering the relationships which permeate the teaching-learning process: teacher-student and student-the object of knowledge. A matter of concern to teachers and students from a Pedagogy course undergoing training in Elementary Schools. It is a theoretical study derived from Wallon's theory through studies by researchers influenced by his works. To achieve the objective that was set, we first defined the term *affectivity*; we examined what they are and the possible causes of learning difficulties, as well as some of their consequences. We identified contributions from literature regarding affectivity and learning difficulty by interrelating them. The authors indicate that knowledge of the concepts of affectivity and learning difficulty allows teachers to reflect on such aspects and on how the existing teaching methods and conditions have affected students. In addition to this factor, it is important to have a clear understanding of the teaching conditions which exert a positive or negative influence on learning.

**Keywords:** Affectivity. Learning difficulties. Learning.

---

<sup>1</sup> Pedagoga pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas; Auxiliar de Educação Infantil. Contato: [faria\\_ap@hotmail.com](mailto:faria_ap@hotmail.com).

<sup>2</sup> Programa de Pós-graduação em Educação Mestrado em Educação Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Contato: [jussaratortella@puc-campinas.edu.br](mailto:jussaratortella@puc-campinas.edu.br)

## INTRODUÇÃO

A aprendizagem não ocorre da mesma forma para todos, há pessoas que possuem mais facilidade em aprender determinados conteúdos, acerca dos quais, outras, encontram dificuldades (BAZI, 2000, SISTO, 2001). O cotidiano de uma sala de aula ilustra este fato. Neste contexto, o papel do professor é ensinar os conteúdos social e historicamente construídos, intervindo intencionalmente na aprendizagem de seus alunos, possibilitando que, de uma forma ou de outra, o aluno aprenda novos conteúdos e estabeleça novas relações; nesse sentido, o domínio funcional cognitivo está presente. Mas qual o papel da afetividade nesse contexto? Qual sua relação com a aprendizagem?

Tassoni (2000, p. 3) explica que

toda aprendizagem [...] está impregnada de afetividade, já que ocorre a partir das interações sociais, num processo vincular. [...] na aprendizagem escolar, a trama que se tece entre alunos, professores, conteúdo escolar, livros, escrita, etc. não acontece puramente no campo cognitivo. Existe uma base afetiva permeando essas relações.

De acordo com Mahoney; Almeida (2005), a afetividade existente no processo de ensino e aprendizagem é um elemento importante quando se almeja resultados satisfatórios, ou seja, aprendizagens efetivas. Para o aluno com dificuldades, o sucesso em alguma atividade contribui para atenuar sua frustração causada pelas dificuldades encontradas, sucesso que também pode estar relacionado com o trabalho desempenhado pelo professor.

Todo tipo de interação que ocorre no ambiente escolar é marcado pela afetividade (TASSONI, 2000; TASSONI; LEITE, 2013). Em sua pesquisa Leite; Tassoni (2002) discutem sobre a afetividade presente na relação professor-aluno e apresentam também cinco elementos constitutivos da prática pedagógica que estão permeados pelo aspecto afetivo, são eles: os objetivos de ensino, o aluno como referência, a organização dos conteúdos, como ensinar e como avaliar, elementos estes que refletem em aprendizagens ou não aprendizagens. Por esta razão, uma intencionalidade clara e planejamento minucioso destes elementos são imprescindíveis para que a relação aluno-objeto de aprendizagem seja frutuosa.

No contexto escolar, as relações que o aluno estabelece influenciam em maiores ou menores êxitos no desempenho acadêmico. Para Mahoney e Almeida (2005), no relacionamento entre professor e aluno, o professor é mediador do conhecimento e a forma como ele se coloca “reflete nas relações do aluno com o conhecimento e nas relações aluno-aluno” (p.26).

A inquietação por tal tema surge do acompanhamento de estágios na Educação Infantil e no Ensino Fundamental do curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas), sob a perspectiva de dois aspectos. O primeiro deles diz respeito ao conceito de afetividade compreendido pelas professoras. Ao longo do desenvolvimento desses estágios, observou-se presente nas práticas pedagógicas um entendimento de afetividade reduzido ao “carinho”, a “bondade” e o “pegar no colo”. Não foi ser observada a afetividade compreendida sob a perspectiva de um elemento determinante no processo de ensino e aprendizagem, assim como apontam os estudos de autores (LEITE; TASSONI, 2002; ALMEIDA, 1999, 2001; TASSONI, 2000, 2008, 2013). O segundo aspecto, relevante para a formulação da temática do presente artigo, se refere à

observação de situações de alunos que encontravam sucessivas dificuldades na compreensão e desenvolvimento das atividades escolares e que não recebiam a mediação necessária para a superação destas dificuldades. Deste modo, estes alunos eram excluídos do processo de aprendizagem.

Assim, esta pesquisa teve como objetivo compreender o papel da afetividade e suas implicações na aprendizagem de crianças com dificuldades de aprendizagem, considerando as relações que permeiam o processo de ensino-aprendizagem: professor-aluno e aluno-objeto de conhecimento, a partir de leitura de obras de pesquisadores da área.

Este artigo resulta de uma pesquisa realizada para a elaboração de monografia da graduação, portanto, trata-se de uma compilação dos dados levantados para este fim. Trata-se de uma pesquisa teórica de cunho qualitativo, embasado em Henri Wallon, uma vez que sua teoria traz contribuições importantes para a ação pedagógica, pois permite ao educador uma compreensão do aluno e de seu desenvolvimento pleno: cognitivo, motor e afetivo.

Para atingir o objetivo proposto, primeiramente conceituamos *afetividade* na perspectiva de Henri Wallon trazemos contribuições de autores brasileiros que se dedicam ao estudo da obra walloniana, entre eles Abigail Alvarenga Mahoney; Laurinda Ramalho Almeida (2004; 2005), Sérgio Antônio da Silva Leite (2002; 2005; 2013), Elvira Cristina Martins Tassoni (2000; 2002; 2008; 2013); logo em seguida, discutimos algumas questões relacionadas às dificuldades de aprendizagem a partir de estudos como o de Andréa Osti (2004 e 2010), Julie Dockrell e John McShane (1997), Firmino Fernandes Sisto (2001) e, por fim traçamos considerações sobre a relação afetividade-aprendizagem.

## **AFETIVIDADE SEGUNDO HENRI WALLON**

A teoria psicogenética elaborada por Henri Wallon (1879 – 1962) enfatiza a integração entre o organismo e o meio e a relação entre as dimensões afetiva, cognitiva e motora, dimensões que constituem a pessoa. Para este autor, a afetividade ocupa lugar central na construção da pessoa e do conhecimento. Nesta abordagem, de acordo com Mahoney; Almeida (2004, p. 61) a afetividade “é o conjunto funcional que responde pelos estados de bem-estar e mal-estar, quando o homem é atingido, e afeta o meio que o rodeia”.

Esta teoria possibilita superar a dicotomização entre razão e emoção, que tem permeado a trajetória do pensamento e conhecimento humano ao longo dos séculos, que estabelece uma visão dualista do Homem enquanto corpo/ mente, matéria/ espírito, afeto/ cognição, em que a razão deveria dominar a emoção, “impedindo uma compreensão da totalidade do ser humano” (LEITE; TASSONI, 2002, p. 1).

Segundo Leite e Tassoni (2002), a afetividade possui um caráter social, pois, inicialmente se manifesta como emoção (de caráter orgânico) e ao longo do desenvolvimento humano ganha complexidade, passando atuar no universo simbólico, ampliando as formas de manifestações, constituindo, assim, os fenômenos afetivos. Ferreira e Acioly-Régner (2010) compreendem que é na relação com o outro que a afetividade ganha seu *status* social.

Neste processo de desenvolvimento, da afetividade orgânica para a afetividade moral, há três momentos marcantes: a emoção, o sentimento e a paixão a que apresentaremos a seguir.

A emoção, segundo Dourado e Prandini (2001), é a exteriorização da afetividade, “ou seja, é a sua expressão corporal, motora” (MAHONEY; ALMEIDA, 2005, p. 20). É dessa manifestação afetiva que o recém-nascido se utiliza para estabelecer sua relação com o

mundo humano, antes mesmo que tenha desenvolvido a linguagem, pois, a partir das interpretações dos adultos, os gestos da criança ganham significado. A afetividade exerce, por meio dessa manifestação, uma função de comunicação e permeia a relação da criança com o outro, se constituindo como elemento fundamental na construção da identidade (LEITE; TASSONI, 2002).

Mahoney e Almeida (2005, p. 20) afirmam que a emoção, no início da vida, aparece como espasmos. No entanto, estes não são apenas um ato muscular, de contração dos aparelhos musculares e viscerais; existe bem-estar e mal-estar tanto no espasmo como na sua dissolução. A tensão é provocada pela energia retida e acumulada e ações como riso, choro e soluço aliviam essa tensão dos músculos.

Esses espasmos, denominados *movimentos de expressão* na teoria walloniana, são de ordem fisiológica e “evoluem até se tornarem comportamentos afetivos mais complexos, nos quais a emoção, aos poucos, cede terreno aos sentimentos e depois às atividades intelectuais” (DOURADO; PRANDINI, 2001, p. 5). Essas autoras caracterizam as emoções como instantâneas e diretas, podendo “expressar-se como verdadeiras descargas de energia” (p. 6). Desse modo, a emoção suscita reflexos condicionados, pois “dá rapidez às respostas, de fugir ou atacar, em que não há tempo para deliberar” (MAHONEY, ALMEIDA, 2005, p. 20).

De acordo com Souza (2011, p. 250), para Wallon, “a gênese da cognição está, pois, [...], nas primeiras emoções, as quais, por sua vez, estão diretamente ligadas ao desenvolvimento do tônus”, dessa forma, é a emoção que organiza a vida psíquica inicial, antecedendo às primeiras construções cognitivas.

Vemos então que, para Wallon, “as emoções podem inicialmente criar operações cognitivas que permitirão a construção do conhecimento, por um lado, e, por outro, podem estruturar a ‘pessoa’ no início da vida, sem a participação da cognição” (SOUZA, 2011, p. 251).

As emoções se transformam em sentimentos com o surgimento dos elementos simbólicos na evolução da criança, pois esses elementos possibilitam a representação mental, conferindo “aos sentimentos uma certa durabilidade e moderação” (LEITE; TASSONI, 2002, p.5).

O sentimento e a paixão são estados subjetivos mais duradouros, que se originam na relação com o outro. Essas manifestações afetivas são posteriores às emoções, de tal forma que “o progresso das representações mentais dá sustentação ao surgimento dessas duas manifestações afetivas.” (ALMEIDA, 2001, p. 6).

Os sentimentos são manifestações afetivas de ordem psicológica e se caracterizam por reações mais pensadas do que nas emoções. Essa manifestação tende a impor controles e obstáculos sobre a emoção, a fim de reprimi-la, de quebrar sua potência (MAHONEY; ALMEIDA, 2005, p. 21).

A paixão surge após os três anos de idade, quando a criança já é capaz de autocontrolar-se. É por meio da paixão que a emoção pode ser contida, pois as “paixões contam com o raciocínio; portanto, existe noção de realidade externa” (ALMEIDA, 1999, p. 52). Segundo essa autora (1999, p. 52), “o sentimento, a emoção e a paixão surgem em seu tempo, conforme as condições maturacionais de atividades, as reações posturais, o raciocínio”. Essas manifestações incorporam as conquistas que realizam no domínio cognitivo, o que vai modificando suas formas (DOURADO; PRANDINI, 2001).

De tal forma, percebemos que a afetividade não se manifesta da mesma maneira do início ao fim da vida. A evolução da afetividade, sugerida pela teoria walloniana, acontece de acordo com a condição maturacional de cada pessoa e se constitui pelos significados adquiridos nas relações sociais estabelecidas durante a vida dos sujeitos. Por esta razão,

entendemos a compreensão do conceito de afetividade como elemento propício para o desenvolvimento do trabalho pedagógico com cada aluno nas especificidades de suas condições afetivas.

## **AS DIFICULDADES ENCONTRADAS NO PROCESSO DE APRENDER**

Nesse artigo consideramos como definição de dificuldade de aprendizagem aquela que, segundo Osti (2004, p. 51), atualmente é a mais adequada definição aos olhos de pesquisadores da área, desenvolvida em 1988, pelo *National Joint Committee on Learning Disabilities* (NJCLD):

Um grupo heterogêneo de transtornos que afetam crianças, adolescentes e adultos, e que se manifestam por meio de atrasos ou dificuldades na leitura, escrita e cálculo, em pessoas com inteligência potencialmente normal ou superior, sem deficiências visuais, auditivas, motoras, ou com desvantagens no meio social ou cultural. A dificuldade não afeta todas as áreas de uma só vez, podendo também estar relacionada a problemas emocionais, de coordenação, memória, atenção, comunicação e adaptação social, sendo talvez agravada pela falta de motivação ou baixa autoestima (*sic*), ocasionadas em decorrência do fracasso escolar.

Segundo Dockrell e McShane (1997), essas dificuldades podem ser específicas ou gerais, ocorrendo principalmente na aprendizagem de uma área em particular e de maneira mais esporádica na aprendizagem de uma série de áreas. Portanto, para esses alunos são necessárias novas estratégias de intervenção, pois as estratégias frequentemente empregadas não são suficientes para que obtenham sucesso nas atividades (BAZI, 2000).

Compreendemos as dificuldades de aprendizagem como sendo resultante de uma associação entre a pessoa e o ambiente, seja ele familiar, social e/ ou educacional. De acordo com Osti (2004), o contexto familiar e social contribui com o surgimento de dificuldades quando não estimula o desenvolvimento da cognição, afetividade e linguagem da criança. Oliveira (1996) lista fatores presentes no próprio ambiente escolar que podem resultar em dificuldades de aprendizagem, entre eles material didático desatualizado, número excessivo de alunos em sala de aula, diferenças culturais e sociais entre os alunos, métodos e currículos inadequados.

O conhecimento dos fatores relacionados permite a pais e professores identificar a existência de dificuldades no processo de aprendizagem, desde que tenham sua atenção voltada para isso. Os pais encontram-se nessa condição à medida que estabelecem uma relação de convívio constante com seus filhos e conhecem seu desenvolvimento. Os pais têm um papel fundamental no processo de avaliação, uma vez que “possuem uma série de informações dos detalhes do crescimento e, quando disponíveis, podem ajudar no diagnóstico e tratamento dos filhos” (SISTO, 2001, p. 20).

O professor, pela sua experiência, atuação e observação, nota quando um aluno leva mais tempo para aprender determinada tarefa (SISTO, 2001). Contudo, de acordo com Dockrell e McShane (1997), além da observação de pais e professores é necessário também realizar uma avaliação para identificar a dificuldade de aprendizagem e, a partir de seus resultados, pensar e planejar as intervenções necessárias.

As conseqüências geradas a partir das dificuldades são intensas e atingem o auto conceito da criança, assim como Sisto e Martinelli (2006, p. 50) descrevem:

[...] as crianças que manifestam dificuldades para aprender acabam por se ver como mais incompetentes ou com baixo autoconceito, menos confiantes de suas capacidades e com baixas expectativas de reverter essa situação. Do ponto de vista social isso pode refletir em comportamentos de isolamento, dependência, passividade e até mesmo submissão, por se sentirem menos respeitadas e aceitas.

É na interação com o meio que o sujeito constrói seu auto conceito, a partir de suas experiências pessoais e do que outros dizem a seu respeito. Para Carneiro (2002, p. 38) os adultos significativos, como pais, professores e companheiros, afetam o julgamento que a criança faz de si, “se a criança sofre experiências em que se afirma seu fracasso, provavelmente ela incorporará essa ideia (sic) em seu autoconceito, mesmo que não seja condizente com o real”.

Na fase escolar, o desempenho do aluno tem influência sob sua autoestima. A partir das avaliações recebidas de seu professor, pares e pais que a criança construirá uma visão de si como aluno (CARNEIRO, 2002). Frequentemente, vemos que as crianças que têm suas fragilidades afirmadas são aquelas que encontram dificuldades ao longo do processo de aprendizagem. Para Smith (2001 apud Osti, 2004), a criança com dificuldade de aprendizagem tem como consequência emocional a descrença em sua própria capacidade e em seus possíveis acertos, deixa de realizar atividades por medo de errar e resiste a aprender.

Os problemas de autoestima que o aluno tem podem, também, ser a causa de suas dificuldades de aprendizagem. A partir dos comentários e visões negativas de pessoas importantes e/ou de si mesmo diante de seus fracassos, medos, timidez, estresse e ansiedade, mesmo que capaz, o aluno já não acredita mais em si, se sente inseguro e não tem possibilidade de alcançar o mesmo êxito de alunos com autoestima mais elevada (OSTI, 2004; OLIVEIRA, 2006).

Diante das situações de aprendizado pelas quais passa e dos sentimentos gerados por estas situações, a criança precisa exteriorizar o que sente por meio da fala, do jogo, do riso ou mesmo do choro, e cabe ao adulto ajudá-la nesse processo. É necessário que a criança coloque para fora as situações e sentimentos experienciados ao longo de sua vida, principalmente, aqueles que lhe angustiam ou fazem mal (OLIVEIRA, 2006).

Defendemos que o trabalho conjunto entre pais e professores é uma alternativa apropriada uma vez que as intervenções do professor que objetiva melhorar o autoconceito da criança, em especial das que têm dificuldades de aprendizagem, são potencializadas com a ação dos pais, por meio de seu envolvimento, ao apoiar o filho em relação aos estudos e ao buscar que seu filho se integre na comunidade escolar (Elbaum; Vaughn, 2001 *apud* STEVANATO *et al.*, 2003).

Voltando-nos para o contexto educacional, que é o foco deste artigo, fica claro que a postura adotada pelo professor ao lidar com esses alunos interfere diretamente na qualidade do ensino e, conseqüentemente, na qualidade da aprendizagem. De tal forma, conclui-se que existem vários caminhos para um processo de ensino-aprendizagem que envolva desafios, superações e diálogo na busca por um aprendizado significativo.

## **COMPREENDENDO A RELAÇÃO ENTRE AFETIVIDADE E DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM NO AMBIENTE ESCOLAR**

A afetividade se constitui como um fator importante na “determinação da natureza das relações que se estabelecem entre os sujeitos (aluno) e os diversos objetos de conhecimento (áreas e conteúdos escolares)”, uma vez que marca, em todos os aspectos, as interações que ocorrem no ambiente escolar (LEITE; TASSONI, 2002, p.124). Neste contexto a relação estabelecida entre o professor e o aluno influencia na relação que o aluno estabelece com o conhecimento, afetando, desta forma, sua aprendizagem. Nesta relação, de acordo com os autores supracitados, quando interpretam as ações da prática pedagógica de seu professor, os alunos conferem um sentido afetivo à sua aprendizagem, ao saber e à imagem que tem de si.

Leite e Tassoni (2002) traçam cinco elementos constitutivos da prática pedagógica que apresentam componentes afetivos, os quais o professor precisa considerar ao longo do planejamento e desenvolvimento de seu trabalho, pois estes elementos interferem na futura relação do aluno com o conhecimento, são eles: objetivos de ensino, o aluno como referência, a organização dos conteúdos, como ensinar e como avaliar, os quais esmiuçaremos a diante.

Para que haja uma relação afetiva positiva entre o aluno e o conhecimento, os objetivos determinados pelo docente devem ter significado para o aluno, devem ser relevantes (LEITE; TASSONI, 2002). Estes autores consideram que a referência do professor deva ser o aluno, ao se planejar ‘de onde deva partir o ensino’. Ou seja, é importante começar a ensinar o conteúdo a partir do conhecimento que o aluno tem sobre este assunto, para que não haja lacunas entre o conhecimento anterior e o que está sendo aprendido, possibilitando aprendizagens significativas ao aluno. Para que isto ocorra, é necessário realizar uma avaliação inicial diagnóstica e, conforme Zabala (1998, p.94) é importante, primeiramente, “determinar que interesses, motivações, comportamento, habilidades, etc., devem constituir o ponto de partida”.

Nessa busca por uma aprendizagem significativa, em que o aluno possa estabelecer uma relação afetiva com o conhecimento, o professor precisa organizar os conteúdos de maneira lógica. A persistência de uma organização aleatória pode remeter a uma dificuldade maior na aprendizagem, o que pode causar um desgaste na relação do aluno com o saber em questão.

Em função dos objetivos traçados ocorre a escolha dos procedimentos a serem utilizados em vez de outros, ou seja, as atividades propostas devem ir ao encontro dos objetivos que se pretendem alcançar. É um momento de reflexão. A má escolha de atividades, aquelas em que o aluno não vê sentido ou que são mal elaboradas, em que não entende a proposta ou não tem a mediação necessária do professor, pode causar uma desmotivação em relação ao conteúdo estudado, e nas palavras de Leite e Tassoni (2002, p. 19), “apresentar um tal nível de aversividade que, no final do processo leva o aluno a expressar a intenção de nunca mais se relacionar com aquele objeto”.

É importante que os alunos compreendam a razão pela qual as tarefas foram selecionadas pelo professor e por quais razões realizarão essas atividades, devem sentir “que o trabalho que lhes é proposto está ao alcance deles e que seja interessante fazê-lo” (ZABALA, 1998, p. 96).

O último dos aspectos refere-se à avaliação. Para os autores, pautados nos estudos de Luckesi (1984) a avaliação é um componente a ser planejado e utilizado como um instrumento que auxilia o aluno em seu processo de aquisição de novos conhecimentos.

Pensar e planejar as condições de ensino se faz importante pelo fato de que, assim feito, “podem contribuir para a vivência de experiências escolares de sucesso que geram aprendizagem e confiança, promovem a inserção dos alunos no processo educativo, afetam a autoimagem dos mesmos, *etc.*” (TASSONI, 2011, p. 63).

O professor não apenas organiza o processo de ensino-aprendizagem, mas também é responsável por mediar este processo. E diante deste papel, é necessário que suas ações busquem provocar o aluno, propondo situações em que precise pensar, fazer relações para resolvê-las, isso significa “propor atividades de conhecimento; provocar situações em que os interesses possam emergir e o aluno possa atuar” (VASCONCELLOS, 2005, p. 105).

Outras ações tais como dispor para os alunos objetos e situações apresentando novos elementos na resolução de problemas e interagir com o aluno ao longo do processo de ensino-aprendizagem, na perspectiva de acompanhá-lo nessa caminhada, também podem ser consideradas como de caráter mediador. Para Vasconcellos (2005, p. 15),

No cotidiano da sala de aula, esta postura metodológica poderá ser articulada com estratégias que tenham coerência com o princípio metodológico, como por exemplo, problematização, exposição dialogada, trabalho em grupo, pesquisa, seminário, experimentação, debate, jogos educativos, dramatização, produção coletiva, estudo do meio, *etc.*

A afetividade ‘positiva’ está presente em práticas nas quais os alunos se sentem à vontade para participar, descobrem novas coisas, dão sentido aos saberes apreendidos, em que o professor, com a sua mediação, possibilita a aquisição de novas aprendizagens pelo aluno. A importância da afetividade, considerada como positiva, em meio a este processo se justifica por sua capacidade de aproximar o aluno do objeto de conhecimento. Nesse sentido, Leite e Tassoni (2002, p. 13) propõem que “adequar a tarefa às possibilidades do aluno, fornecer meios para que realize a atividade confiando em sua capacidade, demonstrar atenção às suas dificuldades e problemas, são maneiras bastante refinadas de comunicação afetiva”.

Nessa preocupação com a aprendizagem do aluno, precisamos lembrar que, “o que se diz, como se diz, em que momento e por quê; da mesma forma que, o que se faz, como se faz, em que momento e por quê, afetam profundamente as relações professor-aluno, influenciando diretamente o processo de ensino-aprendizagem” (TASSONI, 2000, p. 13).

Se diante dos obstáculos que o aluno encontra no ato de aprender o professor assume atitudes incentivadoras, mediadoras e de compreensão, este permitirá o surgimento de um novo tipo de relação deste aluno com o conhecimento. A sala de aula é o *locus* de produção de conhecimento que se dá por meio da mediação, entretanto, é uma mediação que envolve o saber e também a afetividade. Nessa relação mediadora, é preciso que haja um sentimento de cumplicidade e cooperação entre professor e aluno, para que o aluno se envolva na própria aprendizagem.

Vinha (2000, p. 272), ressalta ainda que

[...] o educador precisa compreender que não é possível a uma criança ser autoconfiante se vivencia sucessivas situações em que fracassa; nem dar valor a si mesma, sendo sempre desvalorizada ou criticada; não se aprende a respeitar sendo frequentemente desrespeitada, muito menos a dialogar ou superar-se sendo constantemente censurada.

Vinha (2000, p. 271) defende que “a principal regra do educador deveria ser: não destrua, construa” no sentido de que suas falas e ações criem, edifiquem, elaborem e não julguem, avaliem e não censurem.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O presente artigo buscou compreender a importância da afetividade, dentro da sala de aula, na apreensão do conhecimento pelo aluno com dificuldade de aprendizagem, levando em consideração a relação que se estabelece entre professor e aluno e entre aluno e objeto de conhecimento. Com a realização deste estudo, conclui-se que a afetividade presente nas relações professor-aluno e aluno-conhecimento, segundo os autores pesquisados, pode implicar na aprendizagem do aluno de duas maneiras: a primeira, de modo a despertar seu interesse, a motivá-lo a estudar, a facilitar a compreensão das tarefas, enquanto a segunda maneira, que tristemente dizemos que foi a mais observada nas práticas de estágio, é aquela em que o professor, como detentor do saber, “joga” os conteúdos para os alunos, sem se preocupar com a aprendizagem destes.

Ao pesquisar sobre a afetividade e as dificuldades de aprendizagem, o que são e algumas das implicações das mesmas na vida escolar, consideramos importante destacar alguns aspectos discutidos.

O primeiro aspecto se refere ao conceito de afetividade. Entender a afetividade no contexto escolar como característica de um professor ‘bonzinho’, ‘carinhoso’, minimiza as possibilidades da existência de uma reflexão acerca das relações afetivas que se estabelecem dentro da sala de aula, considerando as condições do processo de ensino, ou seja, essa visão não permite enxergar as formas pelas quais os alunos são afetados pelas falas e atitudes do professor, pelo conhecimento e pelas práticas de ensino. Entendemos, portanto, que conhecer o conceito de afetividade permite ao professor pensar sobre ela, sobre como suas práticas e as condições de ensino existentes estão afetando os alunos.

O segundo aspecto relaciona-se com as dificuldades de aprendizagem. Ter clareza do que são é uma questão importante, entretanto, mais importante ainda é ter clareza do que se pode fazer em relação a elas. Numerosas são as consequências de um ensino que não considera as dificuldades encontradas ao longo do processo de aprendizagem. Algumas delas são: a repetência, a evasão, a baixa autoestima, a insegurança, mas a consequência de maior impacto é a não aprendizagem do aluno.

Esses dois primeiros aspectos constituem o terceiro, que se refere às implicações da afetividade sobre a aprendizagem do aluno com dificuldades. A dificuldade de aprendizagem está presente em todas as salas de aula, assim como a afetividade. Há uma relação direta entre esses elementos que fazem parte do processo de ensino-aprendizagem. Afetar positivamente o aluno com dificuldades pressupõe uma aprendizagem significativa, a superação das dificuldades encontradas e o estabelecimento de vínculos afetivos com o conhecimento por parte do aluno.

Sabendo que as relações que se estabelecem entre o aluno e os conteúdos escolares são marcadas pela afetividade, podendo ser esta prazerosa ou aversiva, dependendo da mediação realizada pelo professor em sala de aula, e que o sucesso da aprendizagem dependerá, em grande parte, da qualidade dessa mediação, consideramos significativo dizer que acreditamos que ansiar por tornar-se um ‘professor inesquecível’ de muitos ou, se não, de alguns (como na pesquisa de Leite e Tagliaferro, 2005) pode ser uma forma de construir um ambiente de sala de aula em que a relação professor-aluno seja de cooperação e que a relação com o conhecimento seja mais desejada. Assim, existe a necessidade de reflexão constante acerca das práticas pedagógicas adotadas, percebendo como elas são recebidas, bem como são as devolutivas dadas pelos alunos frente a essas práticas.

Vemos como elemento fundamental da afetividade “positiva” a atitude instigadora, motivadora e mediadora do professor, comprometida com um ensino de qualidade, entendendo os alunos como sujeitos sócio-históricos. E nesse processo, Leite; Tassoni (2002, p. 14) afirmam que “falar da capacidade do aluno, elogiar o seu trabalho, reconhecer seu esforço, constituem formas cognitivas de vinculação afetiva”.

Finalizamos este texto defendendo que o aluno com dificuldades de aprendizagem não é um aluno incapaz de aprender. Pelo contrário, defendemos, que este é um aluno, que assim como todos os outros, produz conhecimento. Talvez não o conhecimento desejado ou no ritmo esperado pelo professor. A grande questão parece ser: o que fazer com um aluno que não consegue acompanhar a sala?

Para essa pergunta, uma possível resposta foi àquela observada nas práticas de estágio e apresentada no início deste trabalho: excluí-lo definitivamente do processo de ensino-aprendizagem, ignorando sua diferença e seguindo com os conteúdos escolares no ritmo da maioria dos alunos. Escolha da qual discordamos absolutamente! Esperamos obter, em nossos anos de carreira docente, respostas positivas que seguem caminhos diversos, mas que não deixam de ter olhares humanizados e provocadores do conhecimento.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ana Rita Silva. A emoção na sala de aula. Campinas: Papirus, 1999.

\_\_\_\_\_. O que é afetividade? Reflexões para um conceito. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24, 2001, Caxambu – MG. Anais da Reunião da Anped. Rio de Janeiro: ANPED, p. 1 -9. 2001

\_\_\_\_\_. A afetividade no desenvolvimento da criança. Contribuições de Henri Wallon. Inter-Ação, v. 33, n°2, p. 343-357, 2008.

ALMEIDA JÚNIOR, João Baptista. Estudo como forma de pesquisa. In: CARVALHO, Maria Cecília. M. de. Construindo o saber: técnicas de metodologia científica. Campinas: SP. Papirus, 1988, p. 97-118.

BAZI, Gisele Aparecida do Patrocínio. As dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita e suas relações com a ansiedade. 2000. 112f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

CARNEIRO, Gabriela Raeder da Silva. O autoconceito de crianças com dificuldade de aprendizagem na escrita. 2002. 100f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

DOCKRELL, Julie; McSHANE, John. Dificuldades de aprendizagem em la infância: um enfoque cognitivo. Temas de educación. Barcelona: Paidós, 1997.

DOURADO, Ione Collado Pacheco; PRANDINI, Regina Almeida Rego. Henri Wallon: psicologia e educação. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24., 2001, Caxambu-MG. Anais da Reunião da Anped. Rio de Janeiro: ANPED, 2001. Disponível em:<[www.anped.org.br/reunioes/24/T2071149960279.doc](http://www.anped.org.br/reunioes/24/T2071149960279.doc)>. Acesso em: 15 jun. 2012.

FERREIRA, Aurino Lima; ACIOLY-REGNIER, Nadja Maria. Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação. Educ. rev., Curitiba, n. 36, p. 21-38, 2010. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602010000100003>>. Acesso em: 06 mar. 2013.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva; TAGLIAFERRO, Ariane Roberta. A afetividade na sala de aula: um professor inesquecível. Psicologia Escolar e Educacional, v. 9, n. 2, p. 247-260, 2005.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva; TASSONI, Elvira Cristina Martins. A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor. In: AZZI, R. G.; SADALLA, A. M. F. A. Psicologia e formação docente: desafios e conversas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002, p.113-141.

LUCKESI, C. C. Avaliação Educacional Escolar: para além do autoritarismo. Tecnologia Educacional, n°. 61, Nov-Dez, p. 6-15, 1984

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

\_\_\_\_\_. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. Psicologia da educação, São Paulo, n. 20 jun. , p. 11-30, 2005. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-69752005000100002&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752005000100002&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 09 mai. 2014.

\_\_\_\_\_. (Org.) Henri Wallon: psicologia e educação. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

OLIVEIRA, Gislene de Campos. Contribuições da psicomotricidade para a superação das dificuldades de aprendizagem. In: SISTO, F. F. et all (org.) Atuação psicopedagógica e aprendizagem *escolar*. Rio de Janeiro: Vozes, 1996, p. 175-195.

OLIVEIRA, Gislene de Campos. A transmissão dos sinais emocionais pelas crianças. In: SISTO, Firmino Fernandes; MARTINELLI, Selma de Cássia (org). Afetividade e dificuldades de aprendizagem: uma abordagem psicopedagógica. São Paulo: Vetor, 2006, p. 73-92.

OSTI, Andréa. As dificuldades de aprendizagem na concepção do professor. 2004. 157f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

\_\_\_\_\_. Representações de alunos e professores sobre ensino e aprendizagem. 2010. 191f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini. O trabalho monográfico como iniciação à pesquisa científica. In: CARVALHO, Maria Cecília M. de. Construindo o saber: técnicas de metodologia científica. Campinas: SP. Papirus, 1988, pp. 147-175.

SISTO, Firmino Fernandes; BORUCHOVITCH, Evely.; FINI, Lucila Diehl Tolaine; BRENELLI, (orgs). Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico. Petrópolis: Vozes, 2001.

SISTO, Firmino Fernandes; MARTINELLI, Selma de Cássia. Afetividade e dificuldades de aprendizagem: uma abordagem psicopedagógica. São Paulo: Vetor, 2006.

SOUZA, Maria Thereza Costa Coelho de. As relações entre afetividade e inteligência no desenvolvimento psicológico. *Psic.: Teor. e Pesq.*, Brasília, v. 27, n. 2, jun, p. 249-254, 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-37722011000200005&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722011000200005&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 06 mar. 2014.

STEVANATO, Indira Siqueira; LOUREIRO, Sonia Regina; LINHARES, Maria Beatriz Martins.; MARTURANO, Edna Maria. Autoconceito de crianças com dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 8, n. 1, p. 67-76, jan./jun. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v8n1/v8n1a09.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2014.

TASSONI, Elvira Cristina Martins. Afetividade e aprendizagem: a relação professor-aluno. IN: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23, 2000, Caxambu-MG. Anais da Reunião Anual da ANPED. Caxambu: ANPED, 2000. pp. 1- 17. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/2019t.PDF>. Acesso em: 08 mai. 2014.

\_\_\_\_\_. A dinâmica interativa na sala de aula: as manifestações afetivas no processo de escolarização. 2008. 291f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

\_\_\_\_\_. As experiências de sucesso na aprendizagem e suas relações com a permanência na escola. *Revista de Educação PUC-Campinas*, Campinas, v.16, n. 1, p. 57-64, jan./jun. 2011.

TASSONI, Elvira Cristina Martins; LEITE, Sérgio Antônio da Silva. Afetividade no processo de ensino-aprendizagem: as contribuições da teoria walloniana. *Educação* (Porto Alegre, impresso), v. 36, n. 2, p. 262-271, maio/ago. 2013. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/9584/9457>. Acesso em: 18 abr. 2014.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Construção do conhecimento em sala de aula. 16. Ed. São Paulo: Libertad, 2005.

VINHA, Telma Pileggi. O educador e a moralidade infantil: uma visão construtivista. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000.

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

ZABALA, Antoni. A prática educativa: como ensinar. Porto alegre: Artmed, 1998.