

AFETIVIDADE E COGNIÇÃO: DIMENSÕES INDISSOCIÁVEIS DO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM

MORAIS, Daiane Aparecida de

Acadêmica do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências Sociais e Agrárias de Itapeva

CASTELLAR, Taciana Marques

Docente da Faculdade de Ciências Sociais e Agrárias de Itapeva

RESUMO

Os aspectos afetivos e cognitivos podem ser complementares entre si. Uma das possíveis garantias do sucesso da aprendizagem escolar é a conscientização da noção de afeto como dimensão indissociável no processo de ensino-aprendizagem, pois parece que quando há prazer em aprender, aprende-se com mais eficiência. Tendo em vista essa problemática, esse artigo procurou responder a seguinte questão: qual é a contribuição da afetividade no processo de ensino-aprendizagem? Para responder essa questão, foram determinados os seguintes objetivos: identificar como ocorre o processo de formação da afetividade; compreender a relação entre afetividade e cognição no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, buscou-se, através do levantamento bibliográfico, e da leitura de artigos científicos, compreender e refletir sobre as explicações teóricas, com base em Dantas (1992), Piaget (2005), Wallon (1972), Oliveira (2005), Galvão (1995), Rego (1995), Almeida (2007) e Freire (1996). Desse modo, observou-se que o aspecto afetivo contribui para uma aprendizagem mais significativa e eficiente. A promoção de um ambiente afetivo na aprendizagem gera uma série de benefícios, tais como a qualidade no convívio entre o professor e os alunos, bem como a influência na sua aprendizagem. Os estudos realizados na elaboração deste trabalho apontaram para a necessidade de se refletir e discutir a questão da afetividade como um instrumento facilitador e imprescindível na construção do conhecimento. Portanto, entendeu-se que a afetividade e a cognição são dimensões indissociáveis do processo ensino-aprendizagem.

Palavras-Chave: Afetividade. Cognição. Ensino. Aprendizagem

ABSTRACT

Affectivity and cognition aspects can be complementary to each other. One of the possible guarantees to the success of school learning is the awareness of affection notion as an inseparable dimension in the teaching-learning process, because it seems that the more enjoyable the learning processes is, more efficiently it will be. In view of this problem, this article sought to answer the question: what is the contribution of affectivity in the teaching-learning process? To answer this question, it was determined the following objectives: identify how is the process of formation of affection; understand the relationship between affect and cognition in the teaching-learning process. In this sense, it sought, through literature, and reading scientific papers, understand and reflect on the theoretical explanations based on Dantas (1992), Piaget (2005), Wallon (1972), Oliveira (2005), Galvão (1995), Rego (1995), Almeida (2007) e Freire (1996). Thus, it was observed that the affective aspect contributes to a more significant and efficient learning. Promoting a warm atmosphere in the learning generates a number of benefits, such as the quality in the interaction between the teacher and the students as well as the influence on their learning. Studies conducted in the preparation of this work pointed to the need to reflect and discuss the issue of affection as a facilitator and indispensable instrument in knowledge construction. Therefore, it was understood that affect and cognition are inseparable dimensions of teaching-learning process.

Keywords: Affectivity. Cognition. Education. Learning

1. INTRODUÇÃO

A afetividade é um assunto pertinente de ser abordado nas escolas, pois favorece uma aprendizagem significativa, em que o aluno se reconhece como indivíduo responsável pela formação da sua identidade e conseqüentemente do seu conhecimento.

A afetividade tem papel fundamental na evolução mental da criança, pois irá direcionar suas atitudes e seus sentimentos à medida em que a criança desperta, em que o desenvolvimento espontâneo das estruturas nervosas possibilita a criança a reunir as reações de ordem íntima e fundamental internalizando o social ao seu orgânico (GRATIOT-ALFANDÉRY, 2010).

Considerando que os aspectos cognitivos estão mais voltados para construção do objeto e a afetividade esta voltada para sentimentos internos e orienta a construção da pessoa ocorrendo uma alternância entre ambos de acordo com Galvão (1995), ocorrem ocasiões predominantemente afetivas, isto é, particulares e de acúmulo de energia, advêm outros que são predominantemente cognitivas, isto é, objetivas e de consumo de energia.

2. AFETIVIDADE NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

A afetividade é uma etapa do desenvolvimento, além de ser uma das dimensões da pessoa. Pois, o ser humano assim que sai da sua vida simplesmente orgânica se torna uma pessoa afetiva que pausadamente passa para um ser racional. Consisti no primeiro momento a afetividade e esta prevalece sobre a inteligência, porém ambas estão completamente interligadas (DANTAS, 1992).

No primeiro estágio de desenvolvimento mental, advém uma afetividade explosiva, emocional, que para Galvão (1995), se mantém pelo olhar, pela relação física e se expressa em sinais, gesticulações e costumes. É uma afetividade simbólica, que se manifesta por declarações e considerações e que por essa via pode ser amparada.

Segundo Dantas (1992), no seu andamento inicial, a afetividade restringe-se praticamente as suas revelações somáticas, vale dizer, que é legítima emoção. Até aí, as duas demonstrações são congruentes: trata-se de uma afetividade somática,

epidérmica, onde as questões afetivas estão sujeitas absolutamente à apresentação visível dos companheiros.

No grau em que a afetividade necessita da própria atuação e não ainda do acordo das relações cultivadas com diversas pessoas, neste plano da afetividade nota-se uma condição de individualismo total aparenta se conferirmos falsamente ao bebê um acordo de se eu, uma qualidade de amor a si próprio. De fato, o bebê principia por se interessar necessariamente por seu corpo, suas animações e pelos efeitos destas ações interpretados como *narcisismo* (PIAGET, 2005).

Dantas (1992) traz que a afetividade possui espaço essencial tanto no processo de constituição da pessoa, quanto no processo do seu conhecimento. Estes fatores segundo Wallon (1972) estão presentes no período impulsivo-emocional e se estende durante o primeiro ano de vida do bebê. Neste momento a afetividade esta voltada a manifestações fisiológicas da emoção.

Para Piaget (2005), ao segundo estágio referente às assimilações e costumes, igualmente quanto ao princípio da inteligência sensório-motora, retribuem uma série de emoções rudimentares ou afetos perceptivos unidos às particularidades da agilidade competente: o agradável e o desagradável, o prazer e a dor, bem como os principais sentimentos de sucesso e fracasso.

Para Oliveira (2005), durante todo o processo de desenvolvimento humano, temos o afeto como regulador das ações e é através dele que a criança será direcionada a determinados objetivos, ocasiões, objetos e ainda influenciando na sua expressividade e na exteriorização de certos estados emocionais socialmente formados por uma cultura.

A conexão afetiva segundo Dantas (1992) preenche a incapacidade de atuação da inteligência ao início da existência. Quando ainda não é presumível a atuação cooperativa que vem da articulação de assuntos divergentes e bem diferenciados, a dimensão afetiva constitui as ligações imprescindíveis à ação coletiva e as relações interpessoais.

Galvão (1995) apresenta que o desenvolvimento da pessoa é progressivo e ocorrem fases alternadas de predominância entre afetividade e cognição. Cada fase tem sua importância e proporciona apoio a uma determinada ação. Essas ações dominantes correspondem aos recursos que a criança dispõe para atuar sobre seu meio.

De agora em diante, a história da constituição da pessoa será formada por um ciclo oscilante de ocasiões predominantemente afetivo ou predominantemente cognitivo, não paralelo, mas associados. Todo novo período terá acionado as obtenções feitas no plano antecedente, isto é, na seguinte dimensão. Isso constitui que a afetividade esta sujeita, para evoluir, de conquistas atingidas no nível da inteligência, reciprocamente (DANTAS, 1992).

Embora alternem a predominância, afetividade e cognição não se conservam como funções exteriores uma à outra. Para Galvão (1995), cada uma, ao reaparecer como atividade dominante em certo estágio, incorpora as conquistas alcançadas pela outra, no aprendizado anterior, construindo-se mutuamente, num constante método de integração e caracterização.

Deste modo, as disposições de aprender de uma criança esta sujeito, portanto, a cada momento do conjunto de suas informações adquiridas e de suas condições afetivas, já que deste modo acercar-se a complementar-se em razão da mais perfeita harmonia (PIAGET, 2005).

Segundo Dantas (1992), sua distinção a seguir começa, contudo da sintonia entre os dois incrementos que se conservam dessa forma nos alcances de cada uma, pois as duas refletem sobre a outra constantemente. Durante o andamento, elas alternam predomínios, e a afetividade baixa para dar lugar à intensa agilidade cognitiva deste modo à maturidade coloca em ação o fornecimento sensório-motor necessário à posse da realidade.

A motricidade, afetividade, inteligência e a cognição consistem em facetas de uma mesma metodologia de constituição coletiva. Para Oliveira (2005), as instituições de ensino precisam valorizar a disposição de atividades que induzam todas as crianças ao desenvolvimento da inteligência e da competência de criar perspectivas, esperanças, subsídios, princípios e conceitos.

Segundo Galvão (1995), a afetividade, a ação motora e a inteligência, consistem em campos funcionais dentre os quais se difunde a presteza infantil. Surgem pouco diferenciados no início do desenvolvimento e aos poucos vão contraindo independências um do outro, compondo-se como propriedades distintas, porem, a pessoa é o todo que associa esses múltiplos campos.

Para Wallon (1971 *apud* Oliveira 2005), todo indivíduo compõe um aparelho específico e excelente de trocas com o meio. Tal aparelho associa seus atos num processo de equilíbrio funcional que compreende motricidade, afeto e cognição,

apesar disso no qual em cada estágio de desenvolvimento, uma forma reservada de desempenho prevalece sobre as outras.

Tendo em vista o plano afetivo, Piaget (2005), acompanha uma sucessão de modificações análogas, desenvolvimentos de sentimentos compartilhados em uma relação bem como simpatias e antipatias, respeito e desrespeito. E de uma afetividade baixa organizando-se de caráter mais durável do que no andamento dos primeiros aprendizados.

A entrega afetiva completa pela concepção de uma ligação enérgica para atuação comum, as carências das práticas e dos aparelhos intelectuais. À medida que não for aceitável a articulação elaborada de pontos de vista bem individualizados, a emoção afiançará, para o indivíduo quanto para espécie, uma configuração de dependência recíproca afetiva (DANTAS, 1992).

Com a ampliação da inteligência e com a coerente preparação para um mundo externo, e, sobretudo com a constituição do esquema do componente, surge uma terceira condição de afetividade: esta é marcada pela objetivação dos sentimentos conectados pela sua importância a propósito de outras atividades que não exclusivamente a do eu (PIAGET, 2005).

Em seguida nos apresenta Galvão (1995), que a afetividade comparece deste modo como complemento aos avanços intelectuais alcançados no estágio categorial, a afetividade torna-se cada vez mais racionalizada, os sentimentos são ordenados no nível intelectual, suscitando nos jovens a teoria a propósito de suas semelhanças afetivas. O estudo da criança contextualizada permite que se entenda que, em meio a seus recursos e os de seu círculo, acolhe-se uma enérgica de decisões recíprocas: a todo período constitui-se uma forma privada de influência mútua entre o sujeito e seu espaço. As aparências físicas do ambiente, as pessoas associadas, a linguagem e as informações próprias de cada cultura aumentam a situação do desenvolvimento.

Oliveira (2005), afirma que a formação de vínculos dentre a criança, o professor, os colegas e os objetos de informação é permitido ou bloqueado pelo afeto, que entusiasma agentes para a atuação. A motivação a estudar aparece à medida que a criança procura dominar algo como meio de agradar certas indigências impostas.

Portanto, no plano de desenvolvimento do indivíduo fica claro que a afetividade e a inteligência são, continuamente, indissociáveis e acompanham o

mesmo nível de construção do conhecimento, estabelecem de tal modo, dois aspectos complementares de todo comportamento humano (PIAGET, 2005).

Para Galvão (1995), Construindo-se mutuamente, sujeito e objeto, afetividade e inteligência, oscilam na dominação do consumo de energia, na principal fase, correspondente ao primeiro ano de vida, dominam as afinidades emocionais com o espaço e a conclusão da sua formação: Aborda claramente uma etapa de construção do sujeito, onde as tarefas cognitivas esta concentrada e também indiferenciada da atividade afetiva.

Segundo Piaget (2005), com a manifestação da linguagem, os procedimentos são fortemente transformados na aparência afetiva e mental. Além de todos os atos autênticos ou temas que é capaz de realizar, como no andamento do período antecedente, a criança torna-se, graças á linguagem, capaz de reconstituir seus atos em narrativas, e de adiantar suas atuações futuras pelo aspecto verbal.

Para Oliveira (2005), o desempenho do educador junto ás crianças não pode negligenciar a análise das relações que se situam entre si nas distintas circunstâncias. Atos cooperativos, repetições, conversas, disputas de objetos e mesmo desavenças, entre tantos outros, são amplos períodos de desenvolvimento. Todos os casos são constantes, precisando os professores atuar de forma adequada nessas situações.

Com o avanço dos comportamentos inteligentes, os sentimentos vinculados à própria agilidade se distinguem e se dividem: alegrias e tristezas ligadas ao sucesso e ao fracasso, valores e interesses, cansaços e desprendimentos. Estas conjunturas afetivas conservam-se por muito tempo ligado apenas, como afetos perceptivos, as atuações do sujeito, sem limitação concisa entre aquilo que lhe compete designadamente e aquilo que pode ser conferido ao mundo externo (PIAGET, 2005).

Compete a educação em cada um dos seus períodos o contentamento das precisões orgânicas e afetivas, a chance para manipulação da realidade e o estímulo do papel figurado, logo a construção de si mesmo. A fim de que isso ocorra segundo Dantas (1992) é preciso espaço a todo tipo de revelação significativa: falada, teatral, gráfica, direta ou indireta, pelo meio de personalidades aptas de atentar assimilação.

Piaget (2005) compreende que é a afetividade que continuamente compõe a mola propulsora das atuações das quais procede, a toda nova fase, ocorre esta elevação progressiva, já que é a afetividade que confere importância ás atividades e

lhes condiciona a eficácia. Contudo, a afetividade é insignificante sem a inteligência, pois é esta que lhe provê portas e explica fins.

Para Freire (1996), os contextos adequados de aprendizagem permitem que os alunos sejam os autênticos sujeitos da constituição e da reconstrução do conhecimento ensinado, junto ao professor, além disso, sujeito do procedimento. Só então, podemos refletir verdadeiramente sobre o conhecimento ensinado, posto que o objeto informado seja alcançado na sua razão de ser e, assim sendo, alcançado pelos alunos.

Portanto, não é admissível definir tanto uma demarcação para o desenvolvimento da inteligência, quanto da pessoa, pois ambas progredem das categorias proporcionadas pelo meio e do alcance de assimilação que o indivíduo fizer delas. Os cargos psíquicos podem progredir num constante processo de especificação e sofisticação, mesmo que do ponto de vista precisamente biológico já tenham alcançado a maturidade (GALVÃO, 1995).

2.1 Emoções Iniciais

Segundo Mahoney e Almeida (2007), a emoção é a manifestação da afetividade, é sua demonstração corporal, motora. Apresenta uma capacidade plástica, expressiva e contagiante; é a porta de união entre o orgânico e o social; constitui os principais vínculos com o mundo humano e, pelo meio deste, com o mundo físico e cultural. As emoções compõem aparelhos de maneiras despontadas pelo tônus (nível de contração muscular), acertado com finalidades segundo as diversas circunstâncias.

Conforme nos apresenta Galvão (1995), no estágio impulsivo emocional que compreende ao período inicial do desenvolvimento do recém-nascido, a emoção é a responsável pela interação entre a criança e o meio. A afetividade é que controla as primeiras reações do bebê com o ambiente físico, isso ocorre justamente pela ausência de aptidão da criança em atuar espontaneamente sobre sua realidade externa.

Segundo Oliveira (2005), o bebê é incapaz de se comunicar através de símbolos ou da linguagem, nesse período de dependência do adulto ele estabelece seu primeiro contato com o meio social puramente emocional, criando um vínculo com aquele que dele cuida para suprir suas necessidades orgânicas e garantir sua sobrevivência.

As agitações profundas e musculares se distinguem das emoções e se situam modelos posturais de temor, alegria, fúria, ciúme, agonia etc. A emoção é uma forma de conhecimento recíproco, que repousa as afinidades interindividuais. Ela instiga o desenvolvimento cognitivo e, assim, propiciam alterações que tendem a suavizar-se. Situa-se uma incompatibilidade entre emoção e atividade mental: sempre que contêm modos afetivos as figuras mentais se perdem quando à dominação é cognitiva, as figuras são mais intensas (MAHONEY, ALMEIDA, 2007).

Segundo Galvão (1995), gradualmente o recém-nascido vai constituindo equivalência entre suas ações e os do ambiente, suas atitudes diferenciam-se e transformam-se a cada ocasião mais nítida e proposital. Pela atuação do outro, o atitude deixa de serem unicamente espasmos ou descargas descontroladas e passa a ser procedimento, afetividade externada.

Para Rego (1995), nos primeiros meses de existência, o gaguejo, o riso, o pranto, as expressões faciais ou as primeiras palavras da criança competem não apenas ao cargo de conforto emocional, como amostras de alívio ou indisposição, como ainda são meios de relação com os elementos do seu grupo. Porém, esses sons, sinais ou procedimentos são amostras muito disseminadas, porque não indicam constituídos exclusivos como o choro do neném pode constituir dor de barriga, fome etc.

O ambiente das pessoas presentes, assim como mãe, pai ou qualquer outro responsável abriga e compreende os comportamentos do recém-nascido. Atuando em combinação com o sentido que confere a elas: mudam de atitude, dão-lhe de mamar, soltam-lhe as roupas. O outro atua dirigindo consentir as indigências do bebê (GALVÃO, 1995).

Nas avaliações em que demonstram circunstâncias de desconforto ou comodidade, são compreendidos pelo espaço como garantias de necessidades a serem acolhidas. Deste modo, imediatamente se firmam movimentos comunicativos pelos quais o recém-nascido opera, disfarçadamente, instituindo uma relação sobre o seu ambiente físico e com aquele que dele cuida (DANTAS, 1992).

Também decisiva no começo, o biológico parte, progressivamente, oferecendo lugar de decisão ao social. Para Galvão (1995), esta aparente desde a obtenção de agilidades motoras fundamentais, como a preensão e o caminhar, o controle do ambiente social torna-se abundantemente mais determinante na

conquista de comportamentos psicológicos elevados, como a inteligência simbólica. É a cultura que ministra ao pensamento as ferramentas a seu progresso.

Portanto, é certo que ao primeiro estágio de processos reflexos obedecerão aos impulsos espontâneos elementar, apropriados à alimentação, para Piaget (2005), são representações afetivas designadas emoções primárias. Ultimamente, as proximidades das emoções com o aparelho fisiológico ocorrem de maneiras; como temores, podem encontrar-se ligados a agravo de equilíbrio ou a precipitados confrontos dentre um episódio acidental e uma atitude antecedente.

Para Galvão (1995), a principal ação da emoção é despertar comportamentos de ajuda para atender suas carências. Suas atitudes anunciam instintos orgânicos, circunstâncias afetivas de conforto ou incômodo. A existência de casos de desconforto, como fome, cólica ou indisposição postural se anuncia em forma de tensão, contorções, gritos, choro. Já, a satisfação proveniente de casos como a saciedade, anuncia-se por movimentação menos carregada, mais suave.

Os recém-nascidos buscam articular seu elemento de manifestação, ainda os mais elementares como gritos, gesticulações, para conseguir o contentamento de suas precisões fisiológicas, afetuosas e cognitivas e estabelecer interpretações as suas reações, a interação com o ambiente se dá através do outro que concretiza essa interação entre o bebê e o seu mundo físico (OLIVEIRA, 2005).

Para Galvão (1995), o recém-nascido não se entende quanto sujeito. Em uma condição de simbiose afetiva com o ambiente, acaba por confundir-se à sensibilidade do espaço e, a todo o momento, refletir em suas atitudes, as de seu ambiente. A diferenciação entre o eu e o outro só se contrai paulatinamente, em um procedimento que acontece através e pelas interações sociais.

Portanto, em algumas semanas, em papel das respostas do ambiente humano, as atitudes descontroladas se tornam atitudes significativas, assim para Dantas (1992), a partir desse momento, até o fim do primeiro ano, a relação fundamental que o bebê conservará com o espaço vai ser de caráter afetivo: é o momento emocional, a inteligência não separou ainda da afetividade, sendo assim, neste período, instigar a primeira equivale a sustentar à segunda.

De tal modo, as emoções podem ser analisadas, certamente, como a procedência da consciência, visto que demonstram e afixam para o próprio indivíduo por meio da alternativa de atitudes organizadas, certas acomodações exclusivas de sua emotividade (GALVÃO, 1995).

Se não fosse pela emoção e sua competência de mover poderosamente o espaço, para o acolhimento de suas carências, o recém-nascido pereceria. Logo, seu pranto age de forma tão clara sobre a mãe: este é o cargo orgânico que da origem a uma das descrições peculiares da demonstração emocional: seu poder contagiante. Sendo assim, a emoção se torna social, pois proporciona um vínculo com aquele que dele cuida para sua sobrevivência (DANTAS, 1992).

Ocorrem três decorrências efetivas ao desenvolvimento intelectual. Como mostra Piaget (2005), uma competente troca entre os sujeitos, isto é, o princípio da socialização; interiorização da expressão, ou seja, o surgimento do pensamento propriamente dito, que traz como apoio a linguagem interna e o preceito de símbolos, e, por fim, uma interiorização da atuação como tal.

Segundo Galvão (1995), é através da influência mútua com os objetos e com seu próprio corpo em caracteres como depositar o dedo nas orelhas, apanhar os pés, agarrar uma mão com a outra, que a criança constitui suas afinidades dentre seus movimentos e suas impressões e conhece, metodicamente, a alteração de sensibilidades existentes em meio ao que compete ao mundo externo e o que compete a seu próprio corpo.

A emoção é respectivamente social e biológica em seu caráter; atinge a passagem entre a condição orgânica do indivíduo e sua fase cognitiva, lógica, que só pode ser abordada por meio da intervenção cultural. O acordo afetivo é a forma pela qual o psiquismo surge da existência orgânica: satisfaz à sua principal manifestação. Pela conexão que instaura com o espaço social, ela afiança a entrada ao mundo simbólico da cultura, organizado e aglomerado pelos homens ao longo da vida (DANTAS, 1992).

Segundo Piaget (2005), as modificações do ato derivados do princípio da socialização não tem seriedade somente para a inteligência e o pensamento, pois refletem fortemente na vida afetiva. Desde o momento pré-verbal, há um reduzido paralelismo em meio ao desenvolvimento da afetividade e dos papéis intelectuais, como estes são dois aspectos indissociáveis de toda atuação. Em todo procedimento, as motivações e o dinamismo evidenciam da afetividade, enquanto que as ações e a adaptação dos meios aplicados compõem o aspecto cognitivo.

As emoções têm propriedades particulares que as diferenciam de outras definições da afetividade. São continuamente seguidas de agitações orgânicas, como aceleração dos batimentos cardíacos, alterações no ritmo da respiração,

problemas na digestão, secura na boca. Longe dessas alterações neurovegetativo, compreensíveis para quem as vivem, as emoções causam alterações na gesticulação facial, na postura, na forma como são executados os sinais (GALVÃO, 1995).

Segundo Rego (1995), o desenvolvimento e a aprendizagem permanecem inter-relacionados desde o nascimento da criança. Desde bem pequenas, alcançam uma série de práticas por meio da influência mútua com o ambiente físico e social, no seu dia-a-dia, analisando, conhecendo, copiando e ganhando ensinamentos dos indivíduos mais experientes de sua civilização, instruir-se a fazer indagações e ainda a conseguir retornos para uma série de assuntos.

Os fatores biológicos são os responsáveis pela continuação fixa que se constata em meio aos exercícios do desenvolvimento, entretanto, não afixam uma conformidade no seu período de permanência. Sendo assim, a constância de todo estágio e as idades a que retribuem são menções respectivas e modificáveis, em atrelamento de propriedades singulares e das categorias de vivência (GALVÃO, 1995).

Para Mahoney e Almeida (2007), a constituição absoluta do sujeito é o alvo a ser obtido. Compete ao professor reconhecer o procedimento de desenvolvimento e aprendizagem para ser adequada de distinguir e acolher essas indigências dos educandos. Ao encaminhar a afetividade para conduzir conhecimento, ele cumpre a função de intercessor entre o aluno e esse conhecimento, desenvolvendo suas probabilidades de alcançar sucesso em suas atuações.

3. MATERIAIS E MÉTODOS

O trabalho desenvolvido iniciou-se devido ao interesse da autora pelo assunto sendo, inclusive, objeto de estudo do trabalho de conclusão de curso.

Para a elaboração desse estudo foram realizadas leituras e fichamentos de texto com base em livros e artigos científicos na temática pretendida, caracterizando procedimentos metodológicos da pesquisa bibliográfica. Nesse sentido, “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.” (GIL, 2002, p. 44).

Buscando compreender qual a contribuição da afetividade no processo ensino-aprendizagem, foram identificados os autores representantes da fundamentação teórica desse estudo, sendo eles: Dantas (1992), Piaget (2005),

Wallon (1972), Oliveira (2005), Galvão (1995), Rego (1995), Almeida (2007) e Freire (1996). Os critérios utilizados na escolha da composição bibliográfica deste artigo foram: respeito ao tema pretendido e a cronologia das publicações.

4. CONCLUSÕES

Percebeu-se, através da revisão de literatura sobre afetividade e cognição, a pertinência em dialogar sobre a questão na escola e sua influência sobre a aprendizagem.

O caminho para amenizar situações de agitações deve ser a reflexão e o trabalho pedagógico, tomando o próprio ofício como um campo privilegiado de aprendizagem, de investigação e de novas possibilidades de atuação profissional.

É necessária que as instituições de ensino trabalhem com as crianças de forma integrada, valorizando seus conhecimentos e seus afetos, logo a criança só aprende se esta estiver bem tanto fisicamente quanto afetivamente. Portanto, confirma-se a hipótese de trabalho em que O aspecto afetivo pode contribuir para uma aprendizagem mais significativa e efetiva. A promoção de um ambiente afetivo na aprendizagem parece gerar uma série de benefícios, tais como a qualidade no convívio entre o professor e os alunos, bem como a influência na sua aprendizagem.

Tanto o professor quanto o aluno, apesar dos diferentes pontos de vista, ao invés de entrar em desarmonia, precisam re (significar) suas relações, valorizando mais o diálogo e fortalecendo os vínculos afetivos; ingredientes fundamentais para a construção do conhecimento e a evolução da inteligência.

Diante do exposto, conclui-se que afetividade e cognição são processos indissociáveis no processo ensino-aprendizagem permitindo a criança alcançar níveis cada vez mais altos no seu desenvolvimento.

4. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. R.; MAHONEY, A. A. (orgs.). **Afetividade e Aprendizagem: Contribuições de Henri Wallon**. São Paulo: Editora Loyola, 2007.

DANTAS, H. IN: LA TAYLLE, Y. OLIVEIRA, M. K ; DANTAS, H. Piaget, Vygotsky e Wallon. **Teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Editora Summus, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Editora Paz e terra, 1996.

GALVÃO, I. **Henri Wallon**: Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1995.

GRATIOT-ALFANDÉRY. H. **Henri Wallon**. Recife: Massangana, 2010.

GIL, A. C. Como classificar as pesquisas. In _____ **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

OLIVEIRA, Z. R. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. 2. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

PIAGET, J. 1896-1980. **Seis estudos de psicologia**. 24ed. Rio de Janeiro: Editora forense universitária, 2005.

REGO, T. C. Vygotsky. **Uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1995.