

CONSIDERAÇÕES PSICOPEDAGÓGICAS DA RELAÇÃO VINCULAR PROFESSOR-ALUNO*

Rosane de Fátima Ferrari**

RESUMO

Este artigo tem por objetivo apresentar alguns pressupostos teóricos acerca da relação vincular professor-aluno, construídos através de um olhar e de uma escuta psicopedagógica, como possibilidade de prevenção dos problemas de aprendizagem.

ABSTRACT

This article aims at presenting some theoretical considerations regarding the link between teacher-pupil, constructed through a psychopedagogical look and listening, as a possibility of preventing learning problems.

INTRODUÇÃO

Tomando as palavras de Fernández (1991), que nos diz: “a resposta à interrogação sobre por que não aprende não é unicausal (...) não existe nem uma única causa, nem situações determinantes do problema de aprendizagem” (p. 38) e, considerado a idéia básica de aprendizagem como um processo de construção que se dá na interação permanente do sujeito com o meio que o cerca, meio constituído, inicialmente, pela família e, posteriormente, acrescido da escola, ambos os universos permeados pela sociedade em que se inserem, lançou-se luzes sobre a relação vincular professor-aluno, através de:

- Freud: analisando o processo de ensino-aprendizagem, tendo como pressuposto a questão da transferência na relação entre professor-aluno, mostrando que as relações estabelecidas fazem parte de uma dinâmica inconsciente, calcada na relação vivida com os pais no início da vida.

- Piaget: colocando o aspecto afetivo como elemento dinâmico e básico da aprendizagem, afirmando que a afetividade e a inteligência se movem compassadamente.

* Capítulo da Dissertação de Mestrado em Psicopedagogia realizado na UNISUL-SC

** Pedagoga, Especialista em Psicopedagogia, Mestre em Psicopedagogia

Professora do Curso de Pós-Graduação em Psicopedagogia e do Curso de Pedagogia da URI – Campus de Frederico Westphalen

- Rogers: buscando a forma de contato que estabelece o vínculo do bom relacionamento, ancorando-se na premissa de que não há aprendizagem sem vínculo afetivo entre o educador e a criança, ou seja, sem empatia.

1. Enfoque Psicanalítico: concepções e influências sobre a aprendizagem

Na busca por pressupostos que clarifiquem a relação professor-aluno, no que tange à dificuldade de aprendizagem, parte-se da premissa freudiana de que transferência é uma manifestação inconsciente, onde protótipos infantis são (re)vividos com uma sensação de atualidade. A psicanálise tem no aprendizado o fundamento da transferência, sendo que o aluno transfere as experiências vividas primitivamente com os pais, para o professor, o que Kupfer sustenta dizendo que: "... a transferência se produz quando o desejo de saber do aluno se aferra a um elemento particular, que é a pessoa do professor" (1997, p.91). A idéia de transferência mostra que aquele professor em especial foi "investido" pelo desejo daquele aluno, que lhe deu sentido e poder a sua figura de educador.

A relação professor-aluno pode (re)produzir, segundo as leis do funcionamento do inconsciente, uma relação transferencial imaginária, especular, na qual o *aluno-falo* submete-se à lei do desejo do mestre para ser reconhecido e amado enquanto *eu-ideal*, por este Outro, suposto tudo saber, tudo poder. Ao projetar no aluno suas fantasias (de reparação, de onipotência ou quaisquer outras) e ao "seduzí-lo" para que esse lhe responda desde uma posição subjetiva de assujeitamento, o professor estará atualizando, ele mesmo, a sua própria condição subjetiva face ao desejo e à castração. O que está em jogo é o que representa este ou aquele aluno no inconsciente do professor, na sua "constelação de insígnias", e de que lugar, imaginário ou simbólico, ele responde ao desejo de saber do aluno ou à sua obstinação de nada querer saber.

Muitas vezes, ouvimos tanto do professor quanto do aluno, queixas e elogios de um em relação ao outro. Desde 1914, Freud já fazia uma reflexão sobre essa relação movida por sentimentos tão ambivalentes.

Freud ousou explorar a moral e a filosofia vitoriana, divergindo violentamente de seus contemporâneos, afirmando a existência de sexualidade na infância e reconhecendo os processos inconscientes. Para ele, cada evento mental é causado pela intenção consciente ou inconsciente, e é determinado pelos fatos que o precederam.

A psicanálise vem esclarecer que as atitudes emocionais foram fundadas na infância na relação com os pais. Nos primeiros 6 anos de vida, segundo Freud, já firmou-se a natureza e a qualidade das relações futuras com o outro. Todas as nossas escolhas amorosas e de amizade, bem como os sentimentos de amor e ódio, antipatias e simpatias têm como base as lembranças deixadas na infância.

No início da infância, a criança nutre um amor idealizado pelos pais, fantasiando-os fortes, justos e poderosos. Mas, há um certo momento em que a criança descobre que os pais não são tão fortes, justos e poderosos como imaginava. Assim, passa a criticá-los, insatisfeita e desapontada com eles, apresentando um sentimento de amor e de ódio. É nessa fase de decepção com os pais que a criança começa a sua vida escolar. Para Freud, a criança tem no professor a esperança de resgatar os pais idealizados da infância e, então, transfere para ele as expectativas e o respeito ligados aos pais de outrora. Porém, com o tempo, começa a sentir o mesmo desapontamento, porque também o professor não é tão poderoso, sábio e justo. Daí, a criança começa a ter as mesmas queixas do professor, repetindo as que teve com os pais, tais como: ele não liga pra mim , ele só elogia meu colega , ele só me critica, ele só defende o fulano, etc.

Portanto, o professor pode ser surpreendido por atitudes e reações inusitadas dos alunos, inclusive agressivas, provenientes de problemas mal resolvidos da infância. Como se vê, a profissão de professor é bastante complexa e está, de certa forma prejudicada no Brasil por alguns estímulos perniciosos da mídia e de exemplos negativos do poder público, que, algumas vezes, transmite valores e atitudes de imoralidade, esperteza, violência e corrupção, deixando implícito que a honestidade e a ética não valem a pena. Diante de tantas adversidades, o professor, eventualmente, vai substituir a função paterna para algum aluno, cujo pai não conseguiu exercê-la. Nessa função, o professor pode representar a única instância de Lei para o aluno, possibilitando que ele seja um cidadão capaz de respeitar as regras que regem uma sociedade.

Nessas condições, a função do professor está além de transmitir um saber para o aluno. O professor tem a difícil missão de despertar e causar o desejo de saber e de produzir, para que ele seja capaz de conduzir-se em direção ao próprio saber, à criação e à vida.

A relação que caracteriza a aquisição do conhecimento, pelo aluno, nas aprendizagens escolares, pode ser interpretada desde as suas funções imaginárias (a relação transferencial especular/dual professor/aluno), simbólica (o objeto de conhecimento enquanto conhecimento

do Outro, inserido na linguagem e na cultura) e real (a ausência de garantias que marca o "impossível" da educação tanto quanto a impossibilidade radical de realização do desejo - futuro no real do corpo pulsional).

A ênfase de Freud, na relação professor-aluno dá-se no aspecto afetivo e não cognitivo. A psicanálise focaliza o campo que se estabelece entre esses dois atores em cena, campo denominado de transferência, fator, segundo ele, condicionante de aprendizagem.

Sendo assim, o professor é também um sujeito marcado por seu próprio desejo inconsciente, desejo que o impulsionou para maestria, mas, segundo Freud, estando ele ali, precisa renunciar a esse desejo, deixando de lado a atividade excessivamente programada, instituída, controlada com rigor obsessivo, organizando seu saber. Porém é importante ter consciência de que não tem controle sobre os efeitos produzidos no aluno, no que diz respeito às repercussões inconscientes de sua presença e de seus ensinamentos.

Nesse sentido, se analisarmos a situação atual da prática educativa em nossas escolas, identificaremos problemas como: a grande ênfase dada a memorização, pouca preocupação com o desenvolvimento de habilidades para reflexão crítica e auto-crítica dos conhecimentos que aprende; as ações ainda são centradas nos professores que determinam o quê e como deve ser aprendido e a separação entre educação e instrução.

O processo de ensino-aprendizagem tem sido, historicamente, caracterizado de formas diferentes, que vão desde a ênfase no papel do professor como transmissor do conhecimento, até as concepções atuais que concebem o processo de ensino-aprendizagem como um todo integrado, que destaca o papel do educando.

Nesse último enfoque, considera-se a integração do cognitivo e do afetivo, do instrutivo e do educativo como requisitos psicológicos e pedagógicos essenciais.

A idéia defendida aqui, é que o processo de ensino-aprendizagem é uma integração dialética entre o instrutivo e o educativo que tem como propósito essencial contribuir para a formação integral da personalidade do aluno.

O instrutivo, segundo Vieira (2002), é um processo de formar homens capazes e inteligentes. Entendendo por homem inteligente quando, diante de uma situação problema, seja capaz de enfrentar e solucionar os problemas, de buscar soluções para resolver as situações. Ele tem que desenvolver sua inteligência e isso só será possível se ele for formado mediante a utilização de atividades lógicas. O educativo logra-se com a formação de valores, sentimentos que identificam o homem como ser social, compreendendo o desenvolvimento de

convicções, vontade e outros elementos da esfera volitiva e afetiva que, junto com a cognitiva, permitem falar de um processo de ensino-aprendizagem que tem por fim a formação multilateral da personalidade do homem.

A concepção de que o processo de ensino-aprendizagem é uma unidade dialética entre a instrução e a educação está associada à idéia de que igual característica existe entre ensinar e aprender. Essa relação remete a uma concepção de que o processo de ensino-aprendizagem tem uma estrutura e um funcionamento sistêmico, isto é, está composto por elementos estreitamente interrelacionados.

Essa concepção, somada aos pressupostos psicanalíticos, atribuem ao professor a tarefa de ensinar com paixão, guiado pelo desejo, esforçando-se para organizar, articular, tornar lógico seu campo de conhecimento e transmitir a seus alunos, considerando a sua subjetividade, pois segundo Kupfer: “O encontro entre o que foi ensinado e a subjetividade de cada um é que torna possível o pensamento renovado, a criação, a geração de novos conhecimentos” (1997, p. 98). A autora sugere que o professor tome consciência da subjetividade e renuncie ao papel de controlador, desocupando o lugar de poder que lhe é conferido histórico-ideologicamente.

Segundo Kupfer (1997), o professor, ao aceitar ser usado pelo aluno via transferência (sem contudo, renunciar às suas próprias certezas, já que é nelas que se encontra seu desejo), estará contribuindo para a construção da sua autonomia, dando vazão a novos saberes e conhecimentos.

O professor é um exemplo que influencia o comportamento dos alunos. Certas qualidades do educador, como paciência, dedicação, carinho, amizade, vontade de ajudar e atitude democrática ajudam na aprendizagem, conforme postula Fernández (2001):

Quem ensina ofecere-se como modelo identificatório. Não se aprende por imitação, querendo fazer o mesmo que o outro faz. Aprende-se querendo parecer-se com quem nos ama e com quem amamos. Precisamos querer parecer-nos com o outro, que esse outro nos aceite como semelhantes, para podermos desejar diferenciarmos dele, com menos culpa ou, melhor ainda, podendo elaborar a culpa por diferenciarmos (p. 40).

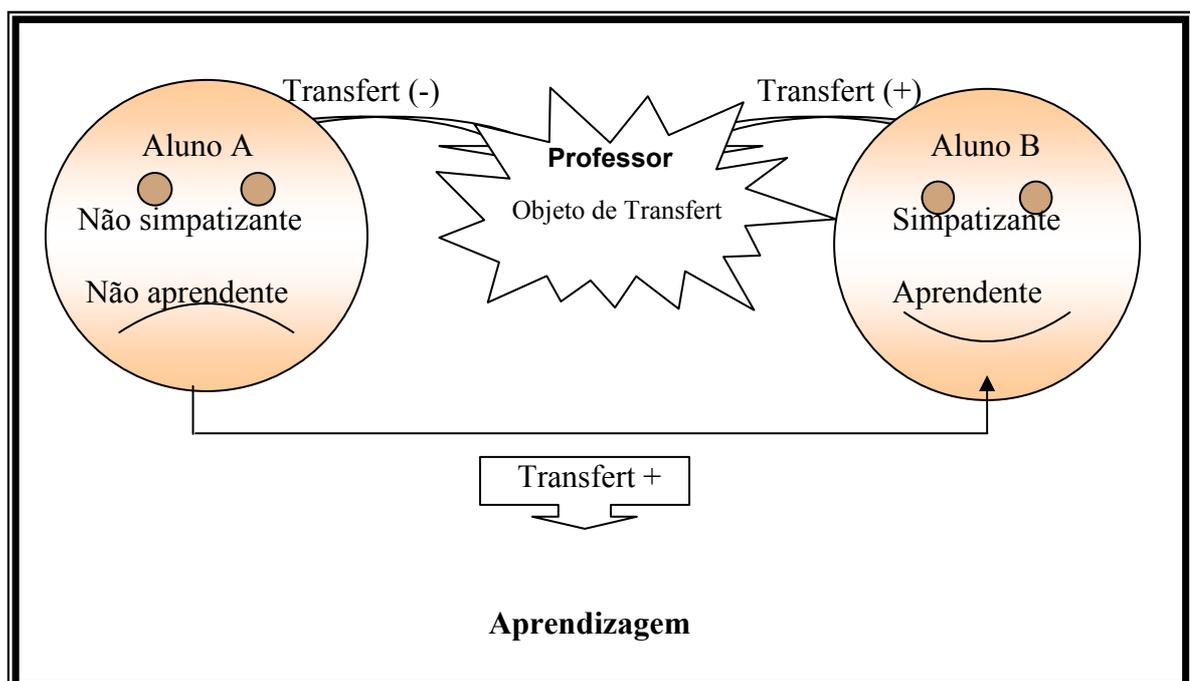
Um professor autoritário, dominador, que não respeita a curiosidade do aluno, que não consegue ter vínculo com os mesmos, estará estimulando-os a assumirem comportamentos tais quais os dele, criando um ambiente de desarmonia.

O professor que se considera o dono do saber e quer que seus alunos permaneçam passivos, sejam sempre dependentes, não permite que se manifestem, participem, aprendam

por si só, ou através da troca de idéias com os colegas, em grupos, está contribuindo para que estes tenham dificuldades em aprender.

Cabe ao professor o manejo dessa relação transferencial. Pode-se entender porque as relações interpessoais professor-aluno, quando apenas imaginarizadas, tendem a promover, na criança, modalidades sintomáticas de acesso ao conhecimento: seja pelo excesso de nada faltar, seja pela violência da palavra que lhe é negada, do desejo não reconhecido ou esmagado por imperiosas demandas, às quais a criança não pode se identificar, seja pela pulsão de saber ignorada ou interdita. Se não cabe ao professor promover a sublimação, por ser um processo inconsciente, quem sabe, poderia ele fazer a experiência de escutar o desejo da criança, nas suas expressões mais diversas: nas suas realizações de sucesso, nos fracassos, nos tropeços, na palavra tímida ou decididamente formulada, através das ocorrências vividas na dinâmica do grupo (lideranças, rejeições, convivência de grupos fechados e mecanismos de discriminação entre outros).

Para clarear ainda mais o que foi dito acima, será representado, a seguir, uma situação em que o aluno **A** tem dificuldade de aprender devido a uma antipatia-rejeição para com a figura do professor transferida das suas primeiras relações, com seus progenitores. Porém, quando colocado para estudar-trabalhar com um colega com o qual tem um relacionamento identificado-simpático, também proveniente de sua história familiar, ele aprende. Vale ressaltar que o aluno **B** não apresenta-projeta aspectos negativos em relação ao educador.



A dinâmica de grupo interessa-se pela autenticidade das relações interpessoais, tanto nos meios organizados como nos espontâneos. Nesse sentido, o professor ocupa o lugar de mediador-facilitador do objeto de conhecimento. Somente ocupando esse espaço é que ele terá chances de reverter as questões imaginárias e narcísicas que se mesclam no campo educativo, não respondendo ao aluno do lugar daquele que tudo sabe, mas sim, daquele que conhece e que toma esse conhecimento não como uma verdade, mas como uma convicção culturalmente aceita e socialmente compartilhada.

2. Enfoque Epistemológico Genético: concepções e influências sobre a aprendizagem

Embora Freud e Piaget divirjam em suas respectivas ênfases, o primeiro, ressaltando o vínculo emocional libidinal entre duas pessoas e, o segundo, falando da construção cognitiva da pessoa em face de um objeto de conhecimento separado, ambos concordam que os objetos de vínculo ou conhecimento implicam em relações pessoais de parte dos agentes que constroem esses objetos.

Buscando uma maior compreensão sobre a teoria de Piaget no que tange ao aspecto afetivo da criança e do adolescente, utilizou-se Faria (1993), que dentre os vários estudiosos das obras piagetianas não se deteve apenas em estudar o aspecto cognitivo, afirmando que as estruturas da inteligência estão cheias de elementos afetivos.

Para Piaget, afeto e cognição resultam de uma adaptação contínua e interdependente, em que os sentimentos exprimem os interesses e os valores das ações ou das estruturas inteligentes (1975, p. 265). Enquanto os esquemas afetivos levam à construção do caráter, os esquemas cognitivos conduzem à formação da inteligência (PIAGET apud FARIA, 1993, p. 8).

A relação entre a aprendizagem e a afetividade, na visão piagetiana, embasa-se na afirmação de que não existe desenvolvimento intelectual sem afeto:

...toda conduta supõe instrumentos ou uma técnica: são os movimentos e a inteligência. Mas, toda conduta implica também modificação e valores finais: são os sentimentos. A afetividade e a inteligência são, assim, indissociáveis e constituem os dois aspectos de toda conduta humana (Piaget, 1962, p. 22).

Para clarificar melhor o aspecto afetivo tratado na teoria piagetiana, Faria (1993) dá o seguinte exemplo:

Um bebê que sente prazer no seu relacionamento inicial com a mãe, tende a repetir este sentimento em seus contatos posteriores com ela. Tende, ainda, a generalizá-lo a outras pessoas como tias, avós, etc. Para tanto, necessita modificar ou diferenciar o esquema afetivo, isto é precisa acomodar os modos de sentir atuais aos modos de sentir passados (p. 10).

Até mais ou menos 2 anos de idade, as emoções e os sentimentos gerados do contato do bebê com a mãe, voltam-se para o corpo da criança, iniciando esquemas afetivos globais, ou

seja, em um processo sucessivo ela vai, aos poucos, se socializando com outros, ampliando seu universo do qual, até então, só a mãe fazia parte. Nesse período, segundo Piaget: “(...) cada um dos personagens do meio ambiente da criança ocasiona em suas relações com ela uma espécie de esquema afetivo, isto é, resumos ou moldes dos diversos sentimentos sucessivos que esse personagem provoca (...)” (PIAGET apud FARIA, 1993, p. 69).

Conclui-se então, que os sentimentos experimentados pela criança, em relação com a sua mãe, servirão de norte aos sentimentos futuros, através do processo de assimilação, que é responsável pela generalização e diferenciação afetiva, resultado de uma acomodação relativa com o personagem antigo.

O afeto apresenta várias dimensões subjetivas (amor, raiva, depressão) e aspectos expressivos (sorrisos, gritos, lágrimas), que se desenvolvem no mesmo sentido que a cognição ou a inteligência.

O afeto é o princípio norteador da auto-estima que mantém uma estreita relação com a motivação ou o interesse da criança para aprender. Depois de desenvolvido o vínculo afetivo, a aprendizagem, a motivação e a disciplina como 'meio' para conseguir o autocontrole da criança e seu bem estar, são conquistas significativas.

Segundo Piaget, o afeto influencia, fundamentalmente, a inteligência, sendo condição necessária para a sua constituição, embora não suficiente para que ela se desenvolva, pois para ele, a estrutura cognitiva se desenvolve independente do afeto, havendo uma correspondência entre ambos e não uma sucessão. Assim, pode-se dizer que o desenvolvimento intelectual, para Piaget, ocorre enlaçando o aspecto cognitivo e afetivo em um processo dialético.

O afeto, segundo Piaget, pode acelerar (interesse, necessidade) ou diminuir (aspecto afetivo) o desenvolvimento da inteligência. Nessa relação entre a inteligência e o afeto pode-se dizer que a afetividade impulsiona-motiva a inteligência.

INTELIGÊNCIA VERBAL (CONCEITUAL = SOCIALIZADA)	SENTIMENTOS INTERINDIVIDUAIS (TROCAS AFETIVAS ENTRE PESSOAS)
Representação pré-operatória: (interação da ação em um pensamento ainda não reversível)	Afetos instintivos: a) sentimentos sociais elementares, reconhecimento e reciprocidade; b) primeiros sentimentos morais heterônomos, obrigação e dever.

<p>Operações concretas: (2-7-8 a 10-11); operações elementares de classes e de relações = pensamentos não-formais</p>	<p>Afetos Normativos: a) aparecimento de sentimentos morais autônomos, de justiça e igualdade (respeito mútuo); b) intervenção da vontade como conservação de valores.</p>
<p>Operações formais: (inicia-se aos 11-12 anos, mas não se realiza, plenamente, senão aos 14-15 anos).</p>	<p>Sentimentos ideológicos: - os sentimentos interindividuais se agregam como objetivo dos ideais coletivos; - elaboração da personalidade: o indivíduo assume um papel e objetivos na vida social.</p>

O interesse é o que torna o objeto valorizado e dinamiza as energias em direção ao objeto desejado. O valor faz a ponte entre o sujeito e o objeto, envolve sentimentos que são projetados e concretizados nas pessoas (interindividuais) ou em ações externas ou internas do sujeito (intraindividuais).

No caso da **interindividualidade**, ela é resultante de trocas, que podem ser *espontâneas*, não obedecendo à nenhuma norma, como é o caso da simpatia, antipatia, gratidão, como também de sentimentos *normativos*, supondo uma troca cooperativa e recíproca, processo de conservação de sentimentos.

Sentimentos de superioridade, inferioridade e autovalorização são produtos da atividade assimilativa do sujeito, sinônimo do valor **intraindividual**.

Ainda sobre valores Piaget diz que:

Todos os sucessos e fracassos da atividade se registram em uma espécie de escala permanente de valores, os primeiros elevando as pretensões do sujeito e os segundo abaixando-as com respeito às ações futuras. Daí resulta um julgamento de si mesmo para o qual o indivíduo é conduzido, pouco a pouco, e que pode ter grandes repercussões sobre todo o desenvolvimento (PIAGET apud FARIA, 1993, p. 20).

Com esse pensamento, finaliza-se a incursão sobre a teoria piagetiana, resumindo e enfatizando que o modo como a criança é conduzida pela família vai refletir-se em ações futuras, como, por exemplo, na sala de aula, onde ela transferirá os sentimentos vividos com seus familiares aos professores e aos colegas, os quais poderão perpetuá-los ou deles servir-se para uma melhor efetivação do processo de ensino aprendizagem. Para que isso ocorra de forma positiva, torna-se imprescindível o conhecimento da história de vida do aluno.

O ambiente de aprendizagem, levando em consideração a teoria piagetiana, deve privilegiar a ação, a reflexão e a argumentação. A pesquisa, não só do professor, mas, fundamentalmente, e, principalmente, do aluno, poderá proporcionar elementos de estímulo.

Para Piaget (1974), nas relações cooperativas o respeito mútuo é uma exigência que implica a superação dos próprios pontos de vista, em compartilhar a prática de ensinar e de aprender, sendo alunos e professores agentes em constante diálogo.

3. Teoria Fenomenológica de Rogers

Para compreender melhor a relação vincular professor-aluno, buscou-se subsídios ainda, na teoria rogeriana, que sugere a forma de contato que estabelece o vínculo do bom relacionamento entre estes dois atores dentro de uma abordagem fenomenológica, que privilegia a experiência subjetiva da pessoa, implicando que o conhecimento que se tem do outro surge a partir da compreensão do seu quadro de referências.

Rogers, em sua abordagem centrada na pessoa, acredita que "o indivíduo tem dentro de si amplos recursos para autocompreensão, para alterar seu autoconceito, suas atitudes e seu comportamento autodirigido" (Rogers, 1989, p. 16), apostando na autonomia e nas capacidades de uma pessoa, no seu direito de escolher qual a direção a tomar no seu comportamento e sua responsabilidade pelo mesmo (Idem, p. 28).

Rogers deu um relevo particular à forma como a pessoa entra em relação com a outra. Assim, enumerou e definiu um conjunto de atitudes que considerou facilitadoras do processo de comunicação inter-humana. No caso específico da temática em referência, a qualidade de relação que se estabelece do professor para com o aluno, determina não só o nível de qualidade da aprendizagem, como também o próprio desenvolvimento pessoal do aluno.

Na perspectiva rogeriana, as atitudes a seguir dispostas, devem fazer parte de um todo integrado na pessoa do professor, quais sejam:

Aceitação positiva incondicional da pessoa por parte da outra, tal como ela é, sem juízos de valor ou críticas a priori (Rogers, 1985, p.65), dando liberdade para pessoa reconhecer e elaborar as suas experiências da forma como entender e não como julga ser conveniente para o outro, sem abdicar de suas convicções em troca da aceitação de outros (crença no potencial interno humano).

Compreensão empática significa a capacidade de penetrar no universo perceptivo do outro, sem julgamento, tomando consciência dos seus sentimentos, sem

interferir no seu ritmo de descoberta de si próprio, aceitando e compreendendo a pessoa na sua globalidade (Rogers, 1985, p. 64).

☑ **Congruência** indica o estado de coerência e de autenticidade de uma pessoa, traduzida na capacidade de aceitar os sentimentos, as atitudes, as experiências, de se ser verdadeiro e íntegro na relação com o outro (Rogers, 1985, p. 63).

Transferindo estas atitudes para o modelo educativo de Rogers, que tem suas considerações centradas no aluno, acredita-se que:

- o ser humano contém em si uma potencialidade natural para a aprendizagem;
- não podemos ensinar, apenas podemos facilitar a aprendizagem;
- o aluno aprende aquilo que percebe como importante para si – aprendizagem significativa;
- a maioria das aprendizagens significativas são adquiridas pela pessoa em ação, ou seja, pela sua experiência;
- a aprendizagem que implique uma mudança ameaçadora na percepção do *self*, tende para a resistência (Rogers, 1974, p. 383) - As aprendizagens são mais bem apreendidas e assimiladas quando a ameaça externa ao *self* é reduzida ao mínimo;
- a aprendizagem qualitativa acontece quando o aluno participa responsavelmente nesse processo;
- a aprendizagem que envolve a auto-iniciativa por parte do aluno e da pessoa na sua totalidade, ou seja, dimensões afetiva e intelectual, torna-se mais duradoura e sólida;
- quando a autocrítica e a auto-avaliação são facilitadas, e a avaliação de outrem se torna secundária, a independência, a criatividade e a auto-realização do aluno tornam-se possíveis;
- a aprendizagem concretiza-se de forma plena quando o professor é autêntico na relação pedagógica;
- para uma aprendizagem adequada, torna-se necessário que o aluno aprenda a aprender, quer dizer que, para além da importância dos conteúdos, o mais significativo para Rogers é a capacidade do indivíduo interiorizar o processo constante de aprendizagem.

Com essas considerações, Rogers, afirma que a aprendizagem, não se dá apenas no plano cognitivo. Além da inteligência, a aprendizagem envolve aspectos orgânicos, corporais, afetivos e emocionais. Para que a aprendizagem ocorra é necessário que essas funções estejam em harmonia. Quando se fala em sentimento, há uma referência ao vínculo da criança

com o objeto de estudo, e ao relacionamento entre professor e aluno. É necessário compreender que não existe aprendizagem sem vínculo afetivo entre o educador e a criança.

Vínculos como: confiança, cooperação, cordialidade são perseguidos pela maioria dos professores, estes podem ser estabelecidos na relação professor-aluno, desde que haja a aceitação do outro indivíduo, cujo valor próprio é um direito seu. É a confiança, a convicção de que essa pessoa é merecedora de crédito. É o respeito pelo aluno como ser humano imperfeito, dotado de muitos sentimentos e potencialidades (Rogers, 1978).

De acordo com Rogers (1978), há professores que exercem apenas uma profissão ou uma simples função, mascaram-se e adotam uma fachada de quem ensina sem se importar – porém, no âmago dos sentimentos, existe o comprometimento. No entanto, em toda a regra há uma exceção. Existem educadores que apresentam atitudes de autenticidade, que são reais com seus alunos, que se apresentam como realmente são, possibilitando um trabalho muito mais eficiente.

Em seus escritos sobre o relacionamento, Rogers afirma que: “somente as pessoas, atuando como as pessoas no seu relacionamento com os alunos, podem eventualmente começar a produzir certa abertura no mais urgente problema da moderna educação” (1978, p. 128).

Uma das condições mais importantes e que facilitam a aprendizagem, segundo Rogers (1978), é a qualidade da atitude assumida no relacionamento interpessoal do professor e do aluno.

Se quisermos ter cidadãos capazes de viver, construtivamente, no presente mundo em mudança caleidoscópicas, só os teremos se nos dispusermos a fazer deles aprendizes auto-estimulados e auto-iniciados (...) Esta espécie de aprendiz se desenvolve melhor, tanto quanto sabemos, num relacionamento pessoa a pessoa que promova, que facilite o crescimento (Rogers, 1978, p. 130).

O professor, sob a ótica de Rogers, seria mais um facilitador da aprendizagem, oferecendo recursos criados pelos próprios alunos, frutos de suas próprias experiências, de suas leituras, das experiências com a comunidade em que estão inseridos, criando uma atmosfera amigável e propícia para o processo de ensino-aprendizagem. O relacionamento entre um aluno e um facilitador deve ser igualitário, de modo que nenhum dos dois assumam uma posição de superioridade.

Relacionando os aspectos afetivos mencionados por Freud, Piaget e Rogers, e suas implicações à questão psicopedagógica, é possível afirmar que a origem do problema de aprendizagem pode estar relacionada com o modelo de relação vincular que cada criança estabelece e que foi desenvolvido e articulado nas suas primeiras relações com a mãe, num

determinado contexto familiar, tendo em vista que este modelo de relação vincular tende a ser reproduzido na escola.

O problema de aprendizagem não se concentra somente nos problemas externos, como em determinantes sociais ou de grupo ou, ainda, a falhas nas técnicas e na metodologia de ensino, tampouco em deficiências de comportamento e de inteligência do aprendiz, podendo, sim, estar relacionado a problemas de relacionamento (vínculo) entre professor e aluno, concentrando-se no componente afetivo, como fator interveniente na aprendizagem.

A criança transfere a forma de relacionamento que aprendeu com a mãe, refazendo-a com seu professor(a). Ela investe na relação com o professor o modelo afetivo de aceitação ou rejeição que viveu com seu progenitor. O não estudar a matéria, por exemplo, é uma tática para que o professor sinta pelo aluno a mesma rejeição que a mãe, na origem, sentiu por ele. O aluno aplicado e nota 10, assim o faz para conseguir do professor a mesma aprovação e atenção que teve de seu progenitor.

Sob o ponto de vista transferencial, se na primeira relação com os pais não ocorre problema de rejeição, de frustrações, de conflitos ou de compensações afetivas, o transfert, feito ao professor, é funcional para aprender, no caso inverso, o professor necessita compreender os erros da primeira relação para não reproduzi-los com o aluno e levá-lo a reativar conflitos, frustrações, etc., inviabilizando as aprendizagens. Resumindo, o modelo de relacionamento inicial (vínculo) serve de paradigma para o relacionamento social: professor, colegas, etc.

Quando o transfert estabelece um vínculo negativo ou de rejeição recíproca entre professor e aluno, a aprendizagem fica sacrificada e necessita do restabelecimento do vínculo positivo, o que pode ser obtido através do afeto, que é o aspecto dinamizador da aprendizagem, corrigido através das atitudes dos professores em relação ao aluno; ou seja, compreensão empática, consideração positiva incondicional e autenticidade.

Dessa forma, o professor necessitaria desenvolver uma escuta psicopedagógica, sobrepondo-se à prática de impor idéias e formas de agir. Essa mudança de postura levaria à compreensão do que está ocorrendo com o aluno, antes de decidir se o mesmo está certo ou errado, o que o leva a ter este ou aquele comportamento. Essa atitude permitirá uma qualidade nas relações de sala de aula, possibilitando uma mudança significativa nas aprendizagens dos alunos, bem como no estabelecimento de vínculos afetivos com os professores.

É importante, neste momento, registrar que existe, na escola, um espaço de trabalho que, na maioria das vezes, não vem sendo preenchido. Esse espaço deve ser ocupado por uma liderança competente, capaz de atuar junto ao professor e de buscar, com ele, sua revalorização. Mais do que pretender ensinar novas metodologias de ensino, a grande questão de nossas escolas é encontrar caminhos que possibilitem, ao professor, a revisão de sua própria prática, a descoberta de alternativas possíveis de ação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- FARIA, Anália Rodrigues de. **O desenvolvimento da criança e do adolescente segundo Piaget**. 2ª ed., São Paulo: Ática, 1993.
- FERNÁNDEZ, Alicia. **A Inteligência Aprisionada**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1991.
- _____. **Os idiomas do Aprendente**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.
- _____. **O saber em jogo: a psicopedagogia propiciando autorias de pensamento**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- KUPFER, Maria Cristina Machado. **Freud e a Educação: o mestre do impossível**. 3ª ed., São Paulo: Scipione, 1997.
- LOMONICO, Circe Ferreira. **Psicopedagogia: teoria e prática**. São Paulo: EDICON, 1992.
- PAIN, Sara. **Diagnóstico e Tratamento dos problemas de aprendizagem**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1985.
- PICHON-RIVIÈRE e FREIRE, Paulo. **O Processo Educativo Segundo Pichon-Rivière e Paulo Freire**. Petrópolis, Vozes, 1991.
- PICHON-RIVIÈRE. **A Teoria do Vínculo**. São Paulo, Martins Fontes, 1998.
- ROGERS, Carl. **Grupos de encontro**. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- ROGERS, Carl. **Tornar-se pessoa**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- SCOZ, Beatriz. **Psicopedagogia e realidade escolar o problema escolar e de aprendizagem**. 3.ed. Petrópolis, Vozes, 1994.
- VIEIRA, Fábila Magali Santos. **AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM** (<http://www.connect.com.br/~ntemg7/avaproc.htm>. capturado em 09/05/2002)
- VISCA, J. **Psicopedagogia: Novas Contribuições**. Nova Fronteira, Rio de Janeiro, 1991.