

A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA COM AFETIVIDADE: REFLEXÕES SOBRE A PROMOÇÃO DA AUTOESTIMA EM SUJEITOS DE PROGRAMAS EDUCACIONAIS FOMENTADORES DA PARTICIPAÇÃO SOCIAL DO IDOSO¹

Mylena Seabra Toschi

Dra. Yara Fonseca de O. Silva

Resumo

Este artigo tem como objetivo central compreender as relações entre a mediação pedagógica com afetividade e a autoestima do idoso que é sujeito em programas educacionais que visam a sua integração e participação social. O referencial teórico utilizado para o desenvolvimento desse tema parte da visão integradora presente no paradigma da complexidade (Morin, 2000; Suanno, 2010; Freire e Leffa, 2013) e da indissociabilidade entre afetividade e cognição (Wallon, 2007; Leite, 2015; dentre outros). Aborda a discussão sobre a mediação pedagógica e afetividade (Leite e Tassoni, 2002; Dantas, 2015; Suanno, 2010; Masseto, 2013; dentre outros), o idoso na sociedade contemporânea (Caldas, 2004; Moreira e Nogueira, 2008) e a autoestima (Mosquera e Stobäus, 2008; Franco, 2009). A partir do estudo desses temas é possível concluir que a mediação pedagógica com afetividade é capaz de promover reflexões e novas concepções sobre a velhice no idoso, propulsionando a aceitação de si mesmo e do curso natural da existência humana, favorecendo uma autoestima positiva e alterando a sua ação no mundo.

Palavras chave: mediação pedagógica, afetividade, autoestima, idoso

Abstract

This article was aimed at understanding the relationship between the mediation with affection and self-esteem of the elderly which is subject in educational programs aimed at their integration and social participation. The theoretical framework used to develop this theme of the integrated vision present in the paradigm of complexity (Morin, 2000; Suanno, 2010; Freire e Leffa, 2013) and dissociation of affect and cognition (Wallon, 2007; Leite, 2015; among others). Deals with the discussion of the mediation and affection (Leite e Tassoni, 2002; Dantas, 2015; Suanno, 2010; Masseto, 2013; among others), the elderly in contemporary society (Caldas, 2004; Moreira e Nogueira, 2008) and self-esteem (Mosquera e Stobäus, 2008; Franco, 2009). From the study of these issues is possible to conclude that the mediation with affection is able to promote ideas and new conceptions about aging in the elderly, propelling the acceptance of yourself and the natural course of human existence, fostering a positive self-esteem and changing the your action in the world.

Key words: pedagogical mediation, affection, self-esteem, elderly

Introdução

Os espaços educativos que efetivamente contribuem para a integração e participação social dos idosos baseiam-se na concepção de educação transformadora dos indivíduos e, conseqüentemente, da sociedade. Neste sentido, faz-se necessário que esses ambientes educativos compreendam a realidade do aluno idoso, alcancem uma prática pedagógica capaz de abarcar a multidimensionalidade desse indivíduo e do processo educativo.

¹ Artigo produzido como requisito à obtenção de nota parcial da disciplina Processos Pedagógicos, Mediações e Tecnologias, ministrada pelos professores Dra. Barbra do Rosário Sabota Silva e Dr. João Henrique Suanno, do Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (MIELT) da Universidade Estadual de Goiás - UEG. (2015-2017)

Este artigo tem como objetivo central compreender as relações entre a mediação pedagógica com afetividade e a autoestima do idoso que é sujeito em programas educacionais que visam a sua integração e participação social.

O referencial teórico utilizado para o desenvolvimento desse tema parte da visão integradora presente no paradigma da complexidade (Morin, 2000; Suanno, 2010; Freire e Leffa, 2013) e da indissociabilidade entre afetividade e cognição (Wallon, 2007; Leite, 2015; dentre outros). Aborda a discussão sobre a mediação pedagógica e afetividade (Leite e Tassoni, 2002; Dantas, 2015; Suanno, 2010; Masseto, 2013; dentre outros), o idoso na sociedade contemporânea (Caldas, 2004; Moreira e Nogueira, 2008) e a autoestima (Mosquera e Stobäus, 2008; Franco, 2009).

A motivação para este estudo parte da questão que interessa investigar: em que medida a mediação pedagógica com afetividade é capaz de promover reflexões e novas concepções sobre a velhice no idoso, propulsionando a aceitação de si mesmo e do curso natural da existência humana, favorecendo uma autoestima positiva e alterando a sua ação no mundo.

Tendo como base a perspectiva qualitativa e a pesquisa bibliográfica como metodologia, o presente artigo pretende contribuir para o estudo da mediação pedagógica com afetividade ampliando o material teórico, podendo ser utilizado a fim de desenvolver estudos e pesquisas posteriores.

A recente valorização da dimensão afetiva nas práticas pedagógicas

O interesse pelo estudo da afetividade relacionada às práticas educacionais é um fenômeno relativamente recente. De acordo com Leite (2006, 2012), a psicologia demorou a reconhecer o papel da emoção e da afetividade no processo de aprendizagem. Ele afirma que atualmente vários estudos têm direcionado o olhar para a dimensão afetiva do comportamento humano. A partir de abordagens que dão ênfase nas interações sociais, destacando-se o papel determinante do outro no desenvolvimento e na constituição do indivíduo, tem se configurado uma tendência na consolidação de teorias que se baseiam numa visão mais integrada do ser humano.

Embora a importância da dimensão afetiva não tenha sido negada pelas tradicionais teorias psicológicas, este conceito permaneceu historicamente periférico nos estudos das relações de ensino e aprendizagem. Segundo Ferreira (2010, p.25), “a herança positivista nessa área dificultava a inclusão dessa temática”.

Leite (2012) defende que este fato está, ao menos parcialmente, vinculado ao predomínio secular da chamada concepção dualista, segundo a qual o homem é entendido

como um ser cindido entre razão e emoção, cujas raízes vêm desde a Antiguidade, fortalecendo-se com a tradicional dualidade cartesiana entre corpo e alma.

O pensamento cartesiano supervaloriza os procedimentos metodológicos simplificadores, promovendo uma visão reducionista do ser e do saber. Para Ferreira (2014, p. 34),

O século XX manteve a tendência do XIX, fortemente influenciado pelo método cartesiano – a separação entre mente e matéria e a divisão do conhecimento em campos especializados em busca de uma maior eficácia. Essa forma de organizar o pensamento levou a comunidade científica a uma mentalidade reducionista na qual o homem adquire uma visão fragmentada não somente da verdade, mas de si mesmo, dos seus valores e dos seus sentimentos.

Os efeitos dessa visão dualista do homem impedem uma compreensão do homem em sua totalidade e, conseqüentemente, desconsidera a importância da dimensão afetiva no processo de ensino e aprendizagem. Para Leite (2012) é inegável a influência secular da concepção dualista nas práticas das instituições educacionais: herdamos uma concepção segundo a qual o trabalho educacional envolve e deve ser dirigido, essencialmente, para o desenvolvimento dos aspectos cognitivos, centrados na razão, sendo que a afetividade não deve estar envolvida nesse processo.

Entender que o homem é um ser cindido entre razão e emoção é assumir que o homem é um ser que ora pensa, ora sente, não havendo vínculos ou relações determinantes entre essas duas dimensões. Além disso, enfrenta-se o problema típico de todo o pensamento dualista: supõe-se que o homem apresenta uma dimensão que não é passível de uma abordagem científica; o que significa assumir, como pressuposto, que a ciência nunca poderá explicar o fenômeno humano por completo. (LEITE, 2012, p. 356)

A tradicional visão dualista do Homem enquanto corpo/mente, matéria/espírito, afeto/cognição, que tem permeado a trajetória do pensamento e do conhecimento humano há muitos séculos, tem se manifestado em estudos sobre o comportamento a partir de uma visão cindida entre racional e emocional. Leite e Tassoni (2002) afirmam que essa concepção, além de assumir o dualismo, elege a razão como a dimensão superior. Assim, os afetos, como parte da dimensão anímica, não poderiam ser objetos de estudos científicos.

A contemporaneidade e o novo paradigma

A contemporaneidade é palco de profundas reflexões, modificando a forma de pensar e conceber o homem, o mundo, as coisas. Essas reflexões são impulsionadas por uma nova organização da vida social. A globalização é um fenômeno multifacético, de dimensões econômicas, sociais, políticas, culturais, religiosas e jurídicas, relacionadas entre si de modo completo. São transformações globais que têm sido definidas como características da vida

contemporânea, que afetam muitos aspectos da vida cotidiana e exercem uma decisiva influência sobre o caráter genérico da interação humana (GIDDENS, 1991).

As tensões e contradições dos sistemas contemporâneos naturalmente conduzem a uma revisão de definições e conceitos, buscando respostas mais adequadas às dinâmicas e especificidades do contexto e momento. Diante da incapacidade da concepção dicotômica do saber e do ser fornecer instrumentos conceituais e instrumentais para a solução de problemas cada vez mais multidimensionais, surge um novo paradigma que valoriza os fenômenos humanos e sociais em seus contextos históricos e culturais (MORIN, 1999; MORAES, 1997; PETRAGLIA, 2010).

Assim emerge um paradigma complexo, que prioriza a não linearidade e a não fragmentação do conhecimento, que conscientiza sobre a necessidade de convivência com a incerteza, a imprevisibilidade e a instabilidade. À luz desse paradigma e diante da constatação de que a complexidade é inerente ao ser humano, uma reforma no pensamento se faz urgente e necessária, como forma de buscar respostas que tanto nos permitam compreender melhor a vida, seus processos e implicações, quanto questioná-los em maior profundidade.

De acordo com Suanno (2010), o paradigma da complexidade está fundamentado na “negação da simplificação e pressupõe a intencionalidade de dialogar com as ambiguidades, os equívocos, as diversidades” (pag. 208). Com um pensamento “amplo, sistêmico e relacional” é possível “religar o que a ciência fragmentou” e conquistar um novo olhar sobre a realidade. Nos termos de Edgar Morin:

Unidades complexas, como o ser humano e a sociedade, são multidimensionais: dessa forma, o ser humano é ao mesmo tempo biológico, psíquico, social, afetivo e racional. A sociedade comporta as dimensões histórica, econômica, sociológica, religiosa... O conhecimento pertinente deve reconhecer esse caráter multidimensional e nele inserir estes dados: não apenas não se poderia isolar uma parte do todo, mas as partes umas das outras. (MORIN, 2000, pag.38)

Esse paradigma ressalta o estado de inter-relação e interdependência entre os fenômenos, modificando a forma de pensar nas diversas áreas de conhecimento (MORAES, 1997). A partir disso é possível fazer reflexões sobre a complexidade do sujeito da aprendizagem e da multidimensionalidade do processo educativo. Um novo paradigma educacional está emergindo modificando as concepções que se têm sobre o processo educativo e dos sujeitos da aprendizagem.

Importa ressaltar que toda mudança paradigmática não é feita de forma repentina. Uma transição epistemológica envolve a ruptura com ideias, conceitos, valores enraizados e ainda impregnados pela visão dualista. Freire e Leffa (2013), baseando-se em Edgar Morin, argumentam que uma transformação desse porte causa o colapso de toda uma estrutura de

ideias, uma vez que os indivíduos conhecem, pensam e agem segundo modelos culturalmente inscritos em si.

Souza (2012) afirma que o método do pensamento complexo pensa o ato educativo tendo como base a multidimensionalidade e a contextualização. Busca superar a fragmentação e os “reducionismos dos saberes” questionando estereótipos cognitivos. Além disso, resgata o ser humano com a valorização da sua subjetividade numa concepção sistêmica e interativa. Tal perspectiva tem como consequência repercussões pedagógicas e didáticas.

As concepções dualistas, historicamente, têm sido contestadas. Somente no século passado, com o advento de teorias filosóficas, sociológicas e psicológicas centradas nos determinantes culturais, históricos e sociais do processo de constituição humana, criaram-se as bases para uma nova compreensão sobre o próprio homem e das relações entre razão e emoção (GAZOLI & LEITE, 2011). O pensamento humano caminhou, assim, na direção de uma concepção monista, que está presente nesse novo paradigma, em que afetividade e cognição passam a ser interpretadas como dimensões indissociáveis e parte do mesmo processo, não sendo mais possível analisá-los separadamente.

Afetividade e mediação pedagógica

A presença de concepções teóricas marcadas pela ênfase nos determinantes culturais, históricos e sociais da condição humana tem possibilitado uma nova leitura das dimensões afetiva e cognitiva do homem. Essa visão caminha na direção de uma concepção monista, em que pensamento e sentimento se fundem, não mais possibilitando análises isoladas dessas dimensões. Tais interpretações têm provocado profundas modificações na Psicologia enquanto área que subsidia práticas pedagógicas (LEITE & TASSONI, 2002).

Leite (2006) ressalta que as bases teóricas dessas novas concepções de investigação científica encontram-se nas teorias de Vygotsky e Wallon. Elas são importantes por “reconceituar o papel da afetividade no processo de desenvolvimento humano e, por consequência, no processo educacional” (p.19).

A partir de sua visão sócio-interacionista, Vygotsky (APUD LEITE, 2011) discute a relação entre afeto e cognição e defende que, além do âmbito biológico do desenvolvimento humano, o desenvolvimento social deve ser considerado de grande importância:

O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social. (p.4)

Para Wallon (2007), a afetividade é determinante tanto na construção da pessoa quanto na construção do conhecimento. Entende a afetividade de forma ampla, envolvendo uma

gama de manifestações, que abarcam dimensões psicológicas e biológicas, englobando vivências e manifestações humanas mais complexas, desenvolvendo-se por meio da apropriação dos sistemas simbólicos culturais. A afetividade permeia a relação entre a criança e o outro, funcionando como uma amálgama entre o social e o orgânico, se constituindo elemento essencial na construção da identidade. O autor reitera que o conhecimento do mundo objetivo é feito de modo sensível e reflexivo, envolvendo o sentir, o pensar, o sonhar e o imaginar.

Nesse sentido, pelo fato de haver uma dimensão afetiva nas relações sociais, assume-se que a afetividade influencia o cognitivo e vice-versa. Com esse estreito entrelaçamento entre afetividade e cognição, é certo afirmar que a afetividade nunca está completamente ausente da atividade intelectual (DANTAS, 1993).

A partir das teorias de Vygotsky e Wallon pode-se inferir que existe uma relação íntima entre o ambiente social e os processos afetivos e cognitivos. Esses autores destacam o papel das interações sociais e defendem a relação entre o ambiente social e os processos afetivos e cognitivos, além de afirmarem que ambos se inter-relacionam e se influenciam mutuamente. Assumem o caráter social da afetividade e a indissociável relação entre afetividade e inteligência, uma relação intrínseca ao desenvolvimento humano.

A crença de que a aprendizagem é social, compreendendo a relação entre afetividade e inteligência e mediada por elementos culturais, produz um novo olhar para as práticas pedagógicas. Leite (2011) afirma que, na última década, a dimensão afetiva do comportamento humano passa a ser objeto de estudo da área educacional. Partindo do pressuposto de que a afetividade é intrínseca à atividade educacional, abrangendo a relação ensino e aprendizagem, centraliza-se a atenção na mediação pedagógica. A preocupação que se tinha com o "o que ensinar" - os conteúdos das disciplinas - começa a ser dividida com o "como ensinar" - a forma, as maneiras, os modos (LEITE & TASSONI, 2002).

Esses autores observam que a mediação pedagógica também é de natureza afetiva e produz impactos afetivos - positivos ou negativos - na relação que se estabelece entre os alunos e os objetos de estudo. Tais impactos são caracterizados por movimentos afetivos de aproximação ou de afastamento entre os sujeitos/aluno e os objetos/conteúdos escolares. Dessa forma, a mediação pedagógica constitui-se como um fator fundamental para determinar a natureza da relação do aluno com o objeto do conhecimento. Esses aspectos justificam a necessidade de se identificar e prever condições afetivas favoráveis que facilitem a aprendizagem.

Cabe aqui dizer que a percepção da afetividade não se restringe apenas ao contato físico. Dantas (1993) salienta que, com o desenvolvimento humano, as trocas afetivas vão ganhando complexidade. "As manifestações epidérmicas da 'afetividade da lambida' se fazem substituir por outras, de natureza cognitiva, tais como respeito e reciprocidade"(p. 75). 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. A autora refere-se a essas formas de interação como "cognitivização" da afetividade.

Leite (2006) ressalta que a afetividade está presente em todas as principais decisões de ensino assumidas pelo professor. Com isto, não defende uma proposta pedagógica específica, mas assume a impossibilidade do planejamento das condições de ensino desconsiderar os possíveis impactos afetivos que, inevitavelmente, essas condições produzem nos alunos. Numa perspectiva educacional, isto aponta para um ambiente absolutamente comprometido com o sucesso do processo de aprendizado do aluno.

Uma atitude de mediação pedagógica que reflete esse comprometimento com o desenvolvimento do aluno exige uma nova postura do professor. O professor - enquanto o mediador entre o aluno e sua aprendizagem, o facilitador, incentivador e motivador dessa aprendizagem – age intencionalmente, com diálogo e respeito à individualidade do aprendiz, percebendo-o como ativo e capaz de assumir a responsabilidade pelo seu processo de aprendizagem e colaborando para que ele alcance seus objetivos. Dessa forma, “a mediação pedagógica coloca em evidência o papel do sujeito do aprendiz” (MASSETO, 2013, p.152). O autor reitera:

Faz parte da mediação pedagógica confiar no aluno; acreditar que ele é capaz de assumir a responsabilidade pelo seu processo de aprendizagem; (...) é capaz de retribuir atitudes de respeito, de diálogo, de responsabilidade. (...) Todos esses comportamentos exigem, certamente, uma grande mudança de mentalidade, de valores e de atitude. (idem)

Neste sentido, compreendendo o seu papel de mediador entre o aluno e sua aprendizagem - estando comprometido com o sucesso desse processo e entendendo que a mediação pedagógica também é de natureza afetiva - o professor pode mediar o aprender com condutas afetivas voltadas ao processo educativo. Ou seja, com condutas que envolvam o respeito, a promoção do diálogo, a escuta atenta, o se fazer disponível e a aceitação do outro.

Suanno (2010) defende que o mediador pedagógico deve estar comprometido em criar condições que possam promover a aprendizagem. Essas condições adequadas no ambiente da aprendizagem envolvem a qualidade das relações humanas estabelecidas entre os

participantes desse processo. Para que as relações interpessoais sejam profícuas e interfiram positivamente na aprendizagem, o autor defende a necessidade de fazer acontecer as três condições estabelecidas por Carl Rogers:

A autenticidade, a empatia, e a aceitação incondicional. A autenticidade significa expressar o que sente e o que pensa na forma de agir. Empatia é a capacidade de estabelecer novas relações interpessoais e fazê-las dar certo, fazê-las funcionar adequada e positivamente. Atuar com empatia nas relações com as pessoas é perceber o mundo também com os olhos da outra pessoa com quem se interage. É colocar-se no lugar do outro e procurar sentir-se como esse outro sente. É perceber o outro como indivíduo que faz parte do processo de interação e corresponsável pela organização e manutenção de um espaço agradável de aprendizagem. (...) Não há censura, mas compreensão para daí atuar a terceira condição necessária para estabelecer boas relações interpessoais, a aceitação incondicional. Aceitar incondicionalmente um ao outro é não colocar condições para que a convivência se estabeleça (SUANNO, 2010, p.222).

Complementando o pensamento de Rogers, Pavarino (2005) diz que ter empatia envolve não somente a habilidade de compreender sensivelmente o mundo afetivo do outro, mas também demonstrar esta compreensão por meio de comportamentos abertos, adicionando-se, portanto, o componente da comunicação.

Ainda sobre as relações interpessoais, Maturana (2009) defende que a experiência de aceitação do “outro como legítimo outro” abre possibilidades de condutas, entre elas a confiança, a escuta, o respeito e a cooperação (p.19). Dentro desta concepção, a aceitação do “outro como legítimo outro” se funda na aceitação da diferença, e esta ética é refletida na preocupação com as consequências de nossas ações sobre os outros, a qual está no domínio das emoções e não da explicação racional da razão (REAL et. al., 2007).

O processo de aprendizagem ocorre a partir das interações sociais, em um processo vincular, por isso está impregnado de afetividade. A mediação pedagógica que considera o impacto da afetividade no processo de aprendizagem é permeada por respeito, empatia, compreensão, aceitação e valorização do outro; tais sentimentos não só marcam a relação do aluno com o objeto de conhecimento – facilitando a aprendizagem - como também afetam a autoestima do aluno, já que favorece a autonomia e a confiança em suas capacidades e decisões.

O idoso na sociedade contemporânea

Com o aumento da longevidade² entre os brasileiros cresce a preocupação e o interesse pela qualidade de vida dos idosos. Essa atenção à problemática do idoso na sociedade se faz

² O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística indicava, em 2011, que no Brasil havia 24,85 milhões de pessoas com mais de 60 anos, o que representa 12,6% da população brasileira (PNAD, 2012).

presente nas políticas públicas³, no desenvolvimento de programas de convivência de idosos por instituições da sociedade civil e de diversos programas de extensão de universidades públicas e privadas.

Embora o tema da integração e participação social do idoso esteja presente nos textos referentes às políticas públicas, ainda existe uma lacuna muito grande entre o texto e a concretização desses direitos sociais. Uma efetiva inclusão do idoso envolve um processo cultural de conscientização progressivo, além de condições sociais, políticas e conjunturais.

As condições de participação social no nível individual do idoso acontecem por meio das relações sociais inclusivas, onde ele pode assumir uma nova posição frente às situações do seu cotidiano, desenvolvendo potencialidades e novas habilidades (LOBATO, 2004).

Nessas relações sociais inclusivas destaca-se o papel dos diversos programas de convivência de idosos das instituições da sociedade civil e os programas de extensão de universidades públicas e privadas. Esses espaços educativos visam a integração do idoso à sociedade, oferecendo a oportunidade de manter-se atualizado e relacionar-se com pessoas motivadas a prosseguir na busca de novos conhecimentos, o que favorece uma nova concepção sobre a velhice.

Esses programas educativos são potencializadores e instrumentalizadores de ações que contribuam para garantir a inclusão do idoso. Contribuem para a consolidação de uma representação mais positiva da velhice, tanto para o próprio idoso como para a sociedade (LOBATO, 2004).

O envelhecimento é um fenômeno histórico, social, cultural, de alta complexidade, que perpassa as trajetórias de vida pessoal e social. Nessa perspectiva, a forma de cada sociedade encarar o processo de envelhecimento condiz com seus padrões de ver e sentir o mundo e com suas interpretações sobre o curso da existência. Assim, o conceito de envelhecimento é construído socialmente e inserido na dinâmica dos valores e das culturas das quais se originam.

A sociedade condiciona ao idoso o seu lugar e seu papel, de forma ideológica e prática. Caldas (2004) diz que o “cidadão não é velho só porque seu organismo está em

³ Política Nacional do Idoso (PNI - Lei n. 8842, de 1994): deixa claro o dever da família, da sociedade e do Estado em assegurar os direitos de cidadania dos idosos, garantindo sua integração e participação efetiva na comunidade, do bem estar e da autonomia. Política Nacional de Saúde do Idoso (PNSI - Portaria n. 1395, de 1999): objetiva um envelhecimento saudável, enfatizando ações de promoção e reabilitação da saúde e a busca de qualidade de vida e autonomia. Estatuto do Idoso (Lei n. 10741, de 2003): incorpora as diretrizes da PNI e PNSI e regula os direitos assegurados aos idosos. Estatuto do Idoso (Lei n.10741, de 2003):

processo de declínio biológico, mas sobretudo, porque assim é decretado. Portanto, é também um fenômeno cultural” (p. 52).

O mundo ocidental contemporâneo é caracterizado pela competitividade e agilidade (ZACHARIAS,2009) e tende a valorizar as pessoas a partir de sua capacidade de produzir. Assim, o idoso é desvalorizado como uma peça descartável no próprio sistema produtivo (PIRES e SILVA, 2001).

Se junta a isso o fato de que a sociedade na Era da Informação vem se tornando cada vez mais complexa e dependente/usuária das chamadas Tecnologias da Informação e Comunicação, e a Internet tem sido o tecido social de nossas vidas (CASTELLS, 2003). A utilização das TIC⁴ e da Internet causou alterações perceptíveis na sociedade em geral e difundiu uma nova forma de relacionamento social. Para Kachar (2003), a socialização do indivíduo incorpora as relações produzidas pela interconexão de pessoas entre si mediadas pelas TIC. A população nascida em tempos de relativa estabilidade, anterior à chamada Era Digital, convive de forma conflituosa com as rápidas e complexas mudanças tecnológicas produzindo exclusões daqueles que não estiverem em condições de adaptação. Esse fenômeno é conhecido como exclusão digital entre os idosos (BEZ et al, 2006), e favorece um provável sentimento de inadequação e desvalia.

A sociedade, em geral, possui uma crença negativa arraigada sobre o envelhecimento. Compreender essa crença implica entender a noção de estigma defendida por Goffman (1998). Ele concebe estigma como um atributo que implica a desvalorização e inferioridade, que coloca a pessoa em uma situação de desvantagem em relação às outras.

Moreira e Nogueira (2008) defendem que o preconceito de idade caracteriza-se por um processo de marginalização em que as necessidades e os interesses dos idosos recebem menos atenção do que os das pessoas mais jovens. Reflete-se como uma tendência geral de marginalizar pontos relativos aos velhos e como tendência de associar indevidamente a velhice a algo negativo, pejorativo, e não como uma fase da vida que tem aspectos positivos e negativos. O tratamento preconceituoso e estigmatizante dado aos idosos e à velhice têm o efeito de marginalizar e de despotencializar um grupo de pessoas com atributos específicos, promovendo a ideia de que são menos do que outros em sua sociedade.

Essas autoras compreendem o envelhecer como uma experiência ambígua e também estigmatizada, na medida em que se traduz na identificação com um estereótipo negativo e com a recusa de ser portador de uma marca que inferioriza ou exclui: ser velho. A experiência

⁴ Tecnologias de Informação e Comunicação

de envelhecer constitui-se, então, em uma busca por evitar ou adiar o “inevitável”: a própria velhice. Apresenta-se como uma vivência estigmatizada, reveladora de sentidos diversos em um contexto onde ser velho é ser desvalorizado, diminuído e excluído (MOREIRA&NOGUEIRA, 2008). O envelhecer passa, portanto, a representar uma ameaça à autoestima, numa batalha contínua quanto à aceitação de si mesmo e do curso natural da existência humana, um fluxo em que o “inevitável” é experienciado como “indesejável”.

Autoestima

O conceito de autoestima transita entre o senso comum e os fundamentados pela ciência da psicologia. Em termos científicos sobre a autoestima, Mosquera *et al* (2012) apontam que o conceito que uma pessoa tem de *si mesma (self)* surge das interações com os outros e reflete as características, expectativas e avaliações dos demais. Neste sentido, o *self* é uma estrutura essencialmente social, sendo desenvolvido na experiência das interações sociais, pela visão que o sujeito tem da própria imagem através do ponto de vista dos outros, determinada pela percepção das reações que os outros (no social) têm para com ele. Esses autores afirmam que *self* tem dois aspectos distintos: por um lado um aspecto descritivo: chamado autoimagem; e por outro um aspecto valorativo: a autoestima.

Mosquera e Stobäus (2008) destacam que o autoconceito relaciona-se com a percepção que a pessoa tem de si, sendo esta proveniente de interações entre o sujeito e o seu meio social. Ademais, o autoconceito contém um caráter descritivo, relacionado à autoimagem, e um avaliativo, que diz respeito à autoestima. Portanto, a autoimagem é uma descrição que a pessoa faz de si, a forma como ela se vê, estando esta percepção também relacionada ao modo como os outros a percebem. Por seu turno, a autoestima é a valorização afetiva que o sujeito faz a partir de sua autoimagem.

Janeiro (2008) reflete sobre a autoestima citando Coopersmith (1981) e Rosenberg (1986). Para Coopersmith (1981), a autoestima refere-se à avaliação que a pessoa faz em relação a si própria e “reflete uma atitude de aprovação ou desaprovação, indicando a extensão em que o indivíduo acredita em si próprio como capaz, significativo e com valor” (p. 6). Rosenberg (1986) refere-se à autoestima como uma atitude em relação ao *self*, “envolvendo sentimentos de autoaprovação, autorrespeito e autovalorização” (p. 120).

As características fundamentais da autoestima são a autoavaliação e os julgamentos de valorização pessoal, colocando em evidência a dinâmica cognitivo-afetiva na base da autoestima. Leary e colaboradores (1995) relatam que “as pessoas não *pensam* simplesmente

bem ou mal acerca de si próprias, as pessoas *sentem-se* bem ou mal consigo próprias”. A autoestima é, assim, essencialmente afetiva (p. 89).

Neste sentido, Maia (2005) indica as situações precursoras de uma autoestima negativa: críticas, rejeições, humilhações, abandono e desvalorizações. Situações que podem ser frequentes entre idosos na sociedade ocidental contemporânea.

Mosquera *et al* (2012) relata que possuir uma autoimagem e uma autoestima mais positivas/reais, favorece as relações interpessoais, pois “nos conhecemos melhor e gostamos mais de nós mesmos e conseguimos entender e gostar dos outros, tornando-nos pessoas mais afetuosas e respeitadoras das individualidades e diferenças” (p.7). Neste sentido, o desenvolvimento de uma autoestima positiva é de fundamental importância para relacionar-se com os demais na sociedade.

Mendes (APUD MOSQUERA ET AL, 2012) salienta que a qualidade das relações interpessoais que se estabelecem no contexto educacional é de fundamental importância, pois neste ambiente os discentes estão constantemente (re)construindo conceitos sobre si mesmos e sobre os demais, e quando esta construção for desenvolvida de forma positiva, possibilita aos educandos melhorarem seu autoconceito e, conseqüentemente, sua autoestima. O autor reitera que se a autoestima influencia a aprendizagem, esta também incide sobre a autoestima e ambas são construídas na relação com o outro.

Franco (2009) afirma que a constituição do sujeito – de sua consciência – passa pela avaliação que ele faz de si mesmo. Esta avaliação acaba por influenciar a forma como esse sujeito irá agir, sentir e pensar o mundo e vice-versa. Tem-se aqui uma relação dialética, ou seja, ao mesmo tempo em que, na interação com os outros, se avalia e se objetiva no mundo, se é avaliado. Com isso, há necessariamente uma valoração, cujo significado é internalizado. Nesse sentido, a autoestima além de importante para as relações interpessoais, são fatores imprescindíveis para a “tomada” de consciência e para a ação do sujeito em seu mundo social.

Reflexões

Segundo Saviani (2004), existe uma relação dialética entre educação e sociedade, ou seja, a educação é determinada pelos condicionantes sociais, mas tem um papel fundamental de transformação da sociedade. É justamente nesta contradição que se situa a oportunidade da formação de sujeitos mais críticos, que se apropriam de seus determinantes para, desta forma, transformá-los. Essa é a mediação que a educação deve exercer: formar indivíduos capazes de perceber o real e de superar a realidade. Esta concepção de educação transformadora dos

indivíduos e, conseqüentemente, da sociedade está presente nos espaços educativos que efetivamente contribuem para a integração e participação social dos idosos.

Compreender a realidade do aluno idoso, alcançar uma prática pedagógica capaz de abarcar a multiplicidade dos fatores que constituem esse indivíduo e a multidimensionalidade do processo educativo pressupõe uma visão monista, presente no paradigma da complexidade. Com um olhar amplo, sistêmico e relacional sobre a realidade é possível religar o que a ciência fragmentou e apreender a multidimensionalidade de unidades complexas como o ser humano e a sociedade.

A partir do exposto neste estudo é possível concluir que a mediação pedagógica com afetividade - dentro de um pensamento complexo - possibilita ao idoso sentir-se compreendido e respeitado, facilitando a manifestação genuína da sua subjetividade e despertando reflexões. Neste sentido, a fala do idoso compartilhada nos espaços educativos configura-se como promotora do autoconhecimento e como incitadora da reflexão, viabilizando novas compreensões sobre como agir. Possibilita a consciência, a (re)avaliação, o questionamento de si mesmo e de sua ação no mundo - fato essencial para que ocorram transformações nas condições sociais, culturais e políticas.

Essas reflexões suscitadas por meio de uma mediação pedagógica afetiva permite a formação de um pensamento mais organizado e melhor estruturado, em que significados e sentidos não sejam tomados de forma fragmentada. Neste sentido, as relações entre o preconceito de idade presente na sociedade e a experiência de envelhecer vivenciada pelo idoso de forma ambígua e estigmatizada, traduzida pela identificação com um estereótipo negativo e com a recusa de ser portador de uma marca que inferioriza ou exclui, pode ser ressignificada. O idoso ressignificar o envelhecer propulsiona a aceitação de si mesmo e do curso natural da existência humana, favorecendo uma autoestima positiva e alterando a sua ação no mundo.

A partir desses apontamentos, considera-se que a mediação pedagógica com afetividade nos ambientes educacionais promotores da participação social do idoso pode ser um importante instrumento de mudança social. Ao permitir a manifestação genuína da subjetividade incita a reflexão, possibilitando a consciência e o questionamento de si mesmo, refletindo em novas compreensões sobre como agir - fato essencial para que ocorram transformações nas condições sociais, culturais e políticas.

Considerações Finais

Discutir a questão da autoestima do idoso num ambiente educacional passa necessariamente por uma prática pedagógica que retrate a compreensão da complexidade que envolve o homem e a sociedade. Um ambiente educacional assim configurado é um importante espaço de construção da consciência e, conseqüentemente, de mudança social. Semear a consciência do idoso inclui a promoção da sua autoestima. É por meio da autoestima que o sujeito baseia a sua ação e o seu “pensar o mundo”. Sabe-se que não é possível transformar a autoestima fora de sua trama social e independente das condições em que se vive. A autoestima é socialmente construída, dependendo das relações entre o sujeito e o seu meio. Neste sentido, faz-se necessário que os ambientes educativos que promovam a participação social do idoso compreendam a realidade do aluno idoso, alcancem uma prática pedagógica capaz de abarcar a multidimensionalidade desse indivíduo e do processo educativo.

Referências

- BEZ, M. PASQUALOTTI, P. R. PASSERINO L. M. Inclusão Digital da Terceira Idade no Centro Universitário Feevale. Brasília – DF. In: Workshop em Informática na Educação (sbie).Anais... XVII Simpósio Brasileiro de Informática na Educação, SBIE, UNB/UCB. 2006, v. 6, p.61-70.
- BRASIL. Estatuto do Idoso. Lei n. 10741, de 1 de outubro de 2003.
- BRASIL. Política Nacional de Saúde do Idoso. Portaria n. 1395, de 9 de dezembro de 1999, publicada no DOU n.237-E, seção 1, de 13 de dezembro de 1999.
- BRASIL. Política Nacional do Idoso. Lei n. 8842, de 4 de janeiro de 1994.
- CALDAS, C. P. A valorização do conhecimento da pessoa idosa e a manutenção do espírito crítico. In: LEMOS, M. T. T. B; ZABAGLIA, R. A. (Org.). A arte de envelhecer:saúde, trabalho, afetividade e Estatuto do Idoso. Rio de Janeiro: Idéias & Letras, 2004. p. 51-60.
- CASTELLS, Manuel. Internet e sociedade em rede. In: MORAES, Dênis de (org.). *Por uma outra comunicação – mídia, mundialização cultural e poder*. Rio de Janeiro: Record, 2003. (p. 255 a 288).
- DANTAS, H. (1992) Afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon, em La Taille, Y., Dantas, H., Oliveira, M. K. Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus Editorial Ltda.

_____. Emoção e ação pedagógica na infância: contribuição de Wallon. Temas em Psicologia, Sociedade Brasileira de Psicologia, São Paulo, nº3, 1998. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v1n3/v1n3a10.pdf> Acessado em 28/06/2015

FRANCO, A.F. O Mito da Autoestima na Aprendizagem Escolar. Revista Semestral da associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE). Vol 13, N. 2, Julho/Dezembro/2009. p.325-332. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v13n2/v13n2a15.pdf>

FREIRE, M.; LEFFA, V. A auto-hetroecoformação tecnológica do professor. In: MOITA LOPES, L.P. (Org.) Linguística Aplicada na modernidade recente. São Paulo: Parábola,2013.

.....

GAZOLI, Daniela G.D; LEITE, Sérgio A.S. Educação de jovens e adultos: a dimensão afetiva na mediação pedagógica. In: X CONPE, Maringá, PR.2011. <http://www.abrapee.psc.br/xconpe/trabalhos/1/113.pdf>. Acesso: 24/02/2014.

.....

GIDDENS, Anthony. As consequências da modernidade. São Paulo: Unesp, 1991.

Goffman, I. (1998). Estigma: notas de uma identidade deteriorada (4a ed.). Rio de Janeiro: LTC.

JANEIRO, Isabel N. Inventário de Auto-Estima de Coopersmith: Características psicométricas da versão portuguesa . Actas da XIII Conferência Avaliação Psicológica: Formas e Contextos, 2008. Disponível em: http://www.academia.edu/529334/Inventario_de_Autoestima_de_Coopersmith_Caracteristicas_psicometricas_da_versao_portuguesa Capturado em maio de 2013.

KACHAR, V. Terceira Idade & Informática: Aprender revelando potencialidades. São Paulo: Cortez; 2003

LAERY, M. R., TAMBOR, E. S., TERDAL, S. K. & DOWNS, D. L. Self-esteem as an interpersonal monitor: The sociometer hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 518-530, 1995.

LEITE, S. A.S.; TASSONI, E.C. M. “A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor”. In: AZZI, Roberta Gurgel; SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão (Org.). Psicologia e formação docente: desafios e conversas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

_____. Afetividade nas práticas pedagógicas. Temas em Psicologia, Vol. 20, n.2, 2012. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v20n2/v20n2a06.pdf>. Acessado em: 12/06/2015

LOBATO, A.T.G. Considerações sobre o Trabalho do Serviço Social com Idosos. In: LEMOS, M. T. T. B; ZABAGLIA, R. A. (Org.). A arte de envelhecer:saúde, trabalho, afetividade e Estatuto do Idoso. Rio de Janeiro: Idéias & Letras, 2004. p.11-19

MAIA, Enrique. Mas, o que é auto-estima? 2005. Disponível em: <http://www.inpooline.com.br/autoestima/>. Acesso em 15 de Abril de 2014.

MASSETO, M. T. Mediação Pedagógica e Tecnologias de Informação e Comunicação. In: MORAN, J.M; MASSETO, M. T.; BEHRENS, M.A. Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica. Campinas, SP: Papirus, 2013.

MATURANA, Humberto R. Emoções e linguagem na educação e na política. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

MOREIRA, V.; NOGUEIRA, F.N.N. Do indesejável ao inevitável: a experiência vivida do estigma de envelhecer na contemporaneidade. *Psicol. USP*, São Paulo, jan./mar. 2008, 19(1), 59-79. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pusp/v19n1/v19n1a09.pdf> Acesso em: 12/05/2015

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. 2.ed. São Paulo: Cortez: Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MOSQUERA, J.J.M. *et al.* Autoimagem, autoestima e autoconceito: contribuições pessoais e profissionais na docência. Anais digital do IX Anped Sul, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsulviewFile/724/374>

MOSQUERA, J. J. M.; STOBÄUS, C. D. Auto-imagem, auto-estima e auto-realização na universidade. In: ENRICONE, D. (Org.). A docência na educação superior: sete olhares. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

PAVARINO, M.G. O desenvolvimento da empatia como prevenção da agressividade na infância. *PSICO*, Porto Alegre, PUCRS, v. 36, n. 2, pp. 127-134, maio/ago. 2005 Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/viewFile/1382/1082>

PIRES, Z. R. S.; SILVA, M. J. - Autonomia e capacidade decisória dos idosos de baixa renda: uma problemática a ser considerada na saúde do idoso. *Revista Eletrônica de Enfermagem (online)*, Goiânia, v.3, n.2, jul-dez. 2001. Disponível: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/fen>. Acesso em: 22/04/2015.

PNAD. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Brasil, 2012. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/pesquisas/pesquisa_resultados.php?id_pesquisa=40 Acesso em: 21/06/2015

REAL, L. M. C., MARASCHIN, C., AXT, M. Acompanhando aprendizagens amorosas na interface da metodologia de projetos de aprendizagem e tecnologias digitais: um estudo de caso. *Revista Informática na educação: teoria & prática*. Porto Alegre, v. 10, jan/jun. 2007. p. 57 – 74. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/23256> Acessado em 28/06/2015

SAVIANI, D. Perspectiva Marxiana do problema Subjetividade-Intersubjetividade. In: Duarte, N. (Org.), Crítica ao fetichismo da individualidade (pp.21-46). Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SOUZA, R.C.C.R. Formação de Professores: tempos de vida, tempos de aprendizagem. In: MAGALHAES, S.M.O. (Org). Formação de professores: elos da dimensão complexa e transdisciplinar. Goiânia, Editora da PUC Goiás, 2012.

SUANNO, J. H. Práticas inovadoras em educação: uma visão complexa, transdisciplinar e humanística. In: MORAES, M.C. & BATALLOSO NAVAS, J.M. Complexidade e Transdisciplinaridade em Educação: teoria e prática docente. (Orgs) Rio de Janeiro: Wak, 2010

WALLON, H. A evolução psicológica da criança. [São Paulo] Martins Fontes, 2007.

ZACHARIAS, S.T. Refletindo sobre a terceira idade. Disponível em: <[http://www.dhnet.org.br/direitos/sos/3idade/Refletindo_ Idade.html](http://www.dhnet.org.br/direitos/sos/3idade/Refletindo_Idade.html)>. Acesso em: 02/07/2015.