

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
INGRID NATACHA VIEIRA
PALOMA MICHELE ZILIOTI PELLEGRINO

AAFETIVIDADE COMO COMPONENTE INTEGRADORA
EDUCAÇÃO INFANTIL

Taubaté - SP
2019

Ingrid Natacha Vieira
Paloma Michele Zilioti Pellegrino

**A AFETIVIDADE COMO COMPONENTE INTEGRADORA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de Curso apresentado para
obtenção do Certificado Graduação pelo
Curso de Pedagogia do Departamento de
Pedagogia da Universidade de Taubaté.
Área: Educação
Orientador: Professora Ma. Cassia Elisa
Lopes Caspostagno

Taubaté - SP
2019

INGRID NATACHA VIEIRA
PALOMA MICHELE ZILIOTI PELLEGRINO

**A AFETIVIDADE COMO COMPONENTE INTEGRADOR NA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

Trabalho de Curso apresentado para
obtenção do Certificado Graduação pelo
Curso de Pedagogia do Departamento de
Pedagogia da Universidade de Taubaté.
Área: Educação

Data: ____/____/____

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Ma. Cássia Elisa Lopes Capostagno

Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Profa. Dra. Odila Amélia Veiga França

Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Prof. Me. Carlos Eduardo Reis Rezende

Universidade de Taubaté

Assinatura _____

SIBi - Sistema integrado de Bibliotecas – UNITAU

P381a Pelegrino, Paloma Michele Zilioti

A afetividade como componente integrador na educação infantil / Paloma Michele Zilioti Pelegrino, Ingrid Natacha Vieira. -- 2019.

46 f.

Monografia (graduação) - Universidade de Taubaté, Departamento de Pedagogia, 2019.

Orientação: Profa. Ma. Cássia Elisa Lopes Capostagno, Departamento de Pedagogia.

1. Educação Infantil. 2. Afetividade. 3. Desenvolvimento Humano. 4. Relação Professor-aluno. I. Vieira, Ingrid Natacha II. Título

CDD – 372.21

AGRADECIMENTOS

O desenvolvimento deste trabalho de conclusão de curso contou com a ajuda de diversas pessoas, dentre as quais queremos agradecer a nossa orientadora Profa. Ma. Cássia Elisa Lopes Capostagno, que durante todo o percurso nos acompanhou, dando todo auxílio para elaboração deste trabalho.

Aos professores que por meio dos seus ensinamentos consentiram que nós pudéssemos hoje alcançar nosso sonho e concluir este trabalho.

E por fim, aos nossos familiares e amigos, que nos incentivaram a todo momento e não nos permitiram desistir.

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo investigar e analisar como a afetividade se constitui no processo de desenvolvimento infantil de crianças que se encontram na faixa etária de 0 a 5 anos e 11 meses, na Educação Infantil. Também tivemos como objetivo analisar se a afetividade interfere no processo de aprendizagem dessas crianças. Para isso optamos por uma pesquisa bibliográfica, por considerarmos a mais apropriada para as investigações sobre o assunto. No primeiro capítulo abordamos as concepções sobre o desenvolvimento humano na primeira infância, respaldando-nos em estudos feitos por Piaget, Vygotsky e Wallon. No Capítulo 2, tratamos mais especificamente do desenvolvimento infantil e das relações entre cognição e a afetividade. No Capítulo 3, tratamos da construção do afeto no ambiente escolar, como esse processo deve ocorrer, visando o completo desenvolvimento da criança. Por fim, concluímos que o fator afetividade interfere sim na relação professor-aluno e a qualidade desta relação interfere de forma determinante no processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Educação infantil. Afetividade. Desenvolvimento humano. Relação professor-aluno.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
CAPÍTULO 1	
1 DESENVOLVIMENTO HUMANO: ESTUDOS DE PIAGET, VYGOTSKY E WALLON	10
1.1. Concepção de Desenvolvimento e Contribuições de Jean Piaget	10
1.2. Vygotsky e o Desenvolvimento Humano	15
1.3. Aspectos Relevantes sobre o Desenvolvimento Humano na Teoria de Wallon	18
CAPÍTULO 2	
2O DESENVOLVIMENTO INFANTIL NA PERSPECTIVA DE PIAGET, VYGOTSK E WALLON	22
2.1 Desenvolvimento Infantil na Teoria de Wallon	22
2.2 O Desenvolvimento Infantil na Teoria de Vygotsky	23
2.3 O Desenvolvimento Infantil na Teoria de Piaget	25
2.4 Relação do Desenvolvimento com a Aprendizagem para Piaget	26
2.5 Dificuldades na Relação Professor-Aluno na Educação Infantil	27
CAPÍTULO 3	
3A AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL	33
3.1. O Conceito de Afetividade	34
3.2 Afetividade na Construção da Autoestima	36
3.3. A Afetividade na Escola	38
CONSIDERAÇÕES FINAIS	41
REFERÊNCIAS	44

INTRODUÇÃO

Um dos desafios da educação no século XXI diz respeito à questão da Afetividade, cujo foco principal é a reflexão da qualidade da interação que ocorre entre as pessoas na vida (pais e filhos, amigos, empregados e patrões, etc.), e também no âmbito escolar (alunos/professores, Direção, funcionários) numa abordagem que coloca a afetividade como elemento constituinte e essencial ao ato de educar.

Nosso tema de pesquisa surgiu a partir de nossas reflexões sobre o que agora passamos a expor: ao lado de tantos desafios com os quais a educação vem se defrontando: o analfabetismo, a evasão escolar, a ausência de políticas públicas voltadas à educação de jovens e adultos, a situação precária de muitas escolas, a desvalorização dos docentes, tudo isso num cenário da sociedade contemporânea em meio a muitos conflitos sociais e até mesmo pessoais: desemprego estrutural, impunidade, violência doméstica etc., a afetividade e desenvolvimento humano, se apresentam como um dos aspectos que sem dúvida, para nós é imprescindível de serbalizado da agenda educativa no século XXI.

Um panorama repleto de incertezas e desafios. De um lado um lugar opressor das instituições educacionais no processo de formação humana (Foucault-1995) que destaca uma simetria entre os modelos das escolas tradicionais ou liberais; ordem nas fileiras, repartição das tarefas não só para tornar as pessoas mais submissas, mas também para garantir uma melhor economia do tempo e dos gestos.

Com a crescente desvalorização do trabalho docente, do professor, da Escola como instituição de formação, não só a instrução e a educação estão em crise de identidade, mas também aqueles que estão envolvidos no processo educativo.

O professor não alfabetiza porque “isso é dever da família”; não revê conteúdos indispensáveis à aprendizagem dos conteúdos com os quais está trabalhando, porque “isso era obrigação do professor da série anterior”; não reprova “porque o sistema manda aprovar”; ou reprova em massa porque “comigo é dureza”.

Com as salas de aula superlotadas, o professor “não tem condição de dar uma atenção individualizada”; se tem pouco aluno, o professor “não tem condição de preparar aulas mais interessantes e motivadoras por causa da sua carga horária

muito grande e estressante”; enfim, o atendimento das necessidades dos alunos, especialmente a afetividade, é completamente esquecida e desprezada.

Desse modo, frente aos problemas mencionados, é que pensamos e elaboramos algumas questões que nortearam nossa pesquisa:

1. Como a afetividade se constitui no processo de desenvolvimento das crianças que estão na Educação Infantil?
2. Em que aspectos a constituição da afetividade interfere, ou auxilia no processo de aprendizagem dessas crianças?

Sendo assim, esta pesquisa teve como objetivo investigar e analisar como a afetividade se constitui no processo de desenvolvimento infantil de crianças que se encontram na faixa etária de 0 a 5 anos e 11 meses, na Educação Infantil. Também tivemos como objetivo analisar se a afetividade interfere, ou auxilia no processo de aprendizagem dessas crianças.

Nossa hipótese, ou a resposta provisória às nossas questões de pesquisa é a de que a afetividade se constrói ao longo do desenvolvimento infantil e é um fator relevante para a aprendizagem.

A metodologia escolhida foi a bibliográfica por considerarmos a mais apropriada por nos possibilitar maior aparato teórico para responder aos questionamentos norteadores da pesquisa. Começamos pela definição do tema e do problema de pesquisa. Na sequência fizemos levantamento das obras que dariam suporte aos nossos estudos, o fichamento desse material, na sequência a produção escrita do trabalho e por último a formatação conforme as regras da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

Para a realização da pesquisa buscamos aparato teórico de diversos autores que se debruçaram sobre o assunto como: Wallon (1995); Vygotsky (2001); Galvão (1995); Arantes (2003), La Taille (1992), Oliveira (1992), Dantas (1992), Rego (1995) entre outros que estudam o tema em questão.

Para atender aos objetivos propostos para nossa pesquisa, os capítulos foram organizados da seguinte forma: no Capítulo 1 discutimos o desenvolvimento do ser humano de acordo com três vertentes: Piaget, Wallon e Vygotsky. No Capítulo 2, tratamos mais especificamente do desenvolvimento infantil e das relações entre cognição e a afetividade. No Capítulo 3, tratamos da construção do afeto no

ambiente escolar, como esse processo deve ocorrer, visando o completo desenvolvimento da criança.

Após realizarmos nossos estudos, consideramos que embora o tema tenha sido estudado por muitos teóricos, ainda falta a tomada de consciência por parte dos profissionais da educação da importância de trabalhar a afetividade no dia a dia das escolas, justificando-se assim a relevância do estudo científico, pedagógico e, sobretudo, humano em questão.

CAPÍTULO 1

1 DESENVOLVIMENTO HUMANO: ESTUDOS DE PIAGET, VYGOTSKY E WALLON

O objetivo deste capítulo é analisar as concepções de desenvolvimento humano, a partir dos estudos realizados por Jean Piaget, Vygotsky e Henri Wallon, tendo como foco os fenômenos psíquicos relativos à afetividade.

Para tanto, delineamos um sucinto panorama sobre as concepções de desenvolvimento humano defendida pelos autores supracitados na medida em que em nossa pesquisa nos propusemos a compreender a relação entre a afetividade no desenvolvimento infantil a aprendizagem no processo de escolarização das crianças no período que abrange a Educação Infantil, ou seja, na faixa etária de 0 a 5 anos e 11 meses.

1.1 Concepção de Desenvolvimento e Contribuições de Jean Piaget

Jean Piaget (1896-1980), nasceu em Neuchâtel, na Suíça, obteve o grau de bacharel em Ciências Naturais em 1916 e doutorou-se em Filosofia após dois anos. Fez estudos na área da Psicologia em Zurich e aprofundou estudos com ampla investigação no campo da epistemologia.

Piaget questionava tanto as teses que sustentavam ter o conhecimento uma origem inata, quanto as que julgavam ser este proveniente das estimulações advindas do mundo externo, como se “[...] o conhecimento fosse uma cópia direta da realidade. Para ele só podemos conhecer por meio de interações no ambiente, num intercâmbio de trocas recíprocas sujeito-meio” (PIAGET, 2000 *apud* NUNES; SILVEIRA, 2011, p.86).

Muitos são os termos e conceitos encontrados na obra de Piaget, referentes à Biologia devido aos estudos por ele realizados quando era ainda muito jovem,

estudos estes sobre os moluscos, investigando como esses animais se adaptavam ao serem transferidos de um lado para outro.

Os resultados de suas pesquisas lhe permitiram concluir que o desenvolvimento biológico está relacionado não apenas à maturação (hereditariedade), mas, também aos fatores ambientais.

A partir deste trabalho inicial, Piaget se convenceu de que os atos biológicos são atos de adaptação ao meio físico e que ajudam a *organizar* o ambiente. Convenceu-se também de que a mente e o corpo não funcionam independentemente um do outro e que a atividade mental submete-se às mesmas leis que ordinariamente governam a atividade biológica. Esta sua convicção o levou a conceber o desenvolvimento intelectual praticamente do mesmo modo que o desenvolvimento biológico. Para ele os atos intelectuais são entendidos como atos de *organização* e de *adaptação* ao meio. Isto de modo algum implica que o comportamento mental deva ser totalmente atribuído ao funcionamento biológico, mas sim que os conceitos referentes ao desenvolvimento biológico são úteis e válidos para pesquisar o desenvolvimento intelectual (PIAGET, apud 1994).

Dessa forma, Wadsworth (2001) ressalta que para o estudioso, “[...] os princípios básicos do desenvolvimento cognitivo são os mesmos do desenvolvimento biológico [...]” (p.15); os processos de organização e adaptação são inseparáveis, ou seja, a atividade intelectual não pode ser apartada do funcionamento do organismo como um todo, sendo esta considerada uma forma especial de atividade biológica. Ambas as atividades, fazem parte do processo global por meio do qual o organismo adapta-se ao meio e organiza as experiências vividas pelo ser humano.

Para a compreensão do processo de organização e adaptação intelectual sob o prisma da teoria piagetiana, torna-se necessário o domínio de quatro conceitos básicos: esquema, assimilação, acomodação e equilíbrio, os quais são usados para explicar como o desenvolvimento cognitivo ocorre.

Sobre esses conceitos nos orienta Wadsworth (2001)

Esquemas (Schemata – plural de schema) são as estruturas mentais ou cognitivas pelas quais os indivíduos intelectualmente se adaptam e organizam o meio. Esquemas não são objetos reais, mas são vistos como conjuntos de processos dentro do sistema nervoso [...] os esquemas não têm correlatos físicos e não são observáveis. Eles são inferidos e apropriadamente chamados de constructos hipotéticos.

Assimilação – é o processo cognitivo pelo qual uma pessoa integra um novo dado perceptual, motor ou conceitual nos esquemas ou padrões de comportamento já existentes. Assim, assimilação pode ser vista como o processo cognitivo de colocar (classificar) novos eventos em esquemas já existentes. Assimilação é uma parte do processo pelo qual o indivíduo

cognitivamente se adapta ao ambiente e o organiza. O processo de assimilação possibilita a ampliação dos esquemas. Ele não explica as suas transformações. Nós sabemos que os esquemas se transformam. Os esquemas dos adultos são diferentes daqueles das crianças. Piaget descreveu e explicou essas transformações pelo processo de *acomodação*.

Acomodação – [...] é a criação de novos esquemas ou a modificação de velhos. Ambas as ações resultam em uma mudança na estrutura cognitiva (esquemas) ou no seu desenvolvimento.

Equilíbrio – Piaget chamou o balanço entre assimilação e a acomodação. Ele é um mecanismo auto-regulador, necessário para assegurar uma eficiente interação da criança com o meio ambiente. Equilíbrio é um estado de balanço entre assimilação e acomodação. Equilíbrio é o processo de passagem do desequilíbrio para o equilíbrio. A *equilíbrio* permite que a experiência externa seja incorporada na estrutura interna (esquemas). Quando ocorre o desequilíbrio, ele proporciona motivação para a criança buscar equilíbrio – para depois assimilar e acomodar. O desequilíbrio ativa o processo de *equilíbrio* e o esforço para voltar ao equilíbrio (WADSWORTH, 1997, p.16-22).

O autor pontua que avançando em seus estudos Piaget passou das investigações e pesquisas da área da Biologia para a Filosofia e, eventualmente para a Psicologia. Em “Biologia e Guerra”, obra publicada em 1918, reúne elementos que revelam algumas crenças fundamentais que serão a base de suas pesquisas e seus trabalhos posteriores sobre o desenvolvimento intelectual.

Em “Biologia e Guerra”, Piaget rejeitou as posições darwinianas e lamarckianas que concluem que, por razões biológicas, as guerras são inevitáveis. Piaget argumenta que o desenvolvimento humano e o esforço para compreender movem o homem no sentido da cooperação e do altruísmo – e o afastam da guerra. Esta posição é uma declaração primitiva da formulação posterior de Piaget de que o desenvolvimento é um processo de interação entre o indivíduo biológico e o meio ambiente (WADSWORTH, 2001, p.6).

Segundo Nunes e Silveira (2011, p.86), Piaget estabeleceu como foco dos seus estudos, a seguinte pergunta: – Como o ser humano consegue alcançar o conhecimento? E ainda, como “[...] ele passa de um menor conhecimento para um mais avançado [...]”. Utilizou-se do método clínico para saber como as crianças constroem as noções essenciais do conhecimento lógico; como explicam os acontecimentos, objetos e fatos que ocorrem ao seu redor.

Segundo Piaget (1991), a evolução do conhecimento é um processo contínuo, construído a partir da interação ativa do sujeito com o meio físico e social. O desenvolvimento humano passa por estágios sucessivos de organização do campo cognitivo e afetivo, que vão sendo construídos em virtude da ação da criança e das oportunidades que o ambiente possibilita à mesma (PIAGET, 1991, *apud* NUNES; SILVEIRA, 2011, p.86).

Entendemos então, que para Piaget (1999), a criança não é um adulto em miniatura, ao contrário, ela apresenta características próprias de sua faixa etária, da fase de desenvolvimento em que se encontra. Assim, ele divide os períodos do desenvolvimento de acordo com o aparecimento de “[...]novas aquisições do pensamento” que por sua vez, interferem no desenvolvimento global.

Desta forma, Wadsworth nos esclarece sobre estes quatro estágios do desenvolvimento cognitivo:

1. O estágio da inteligência sensório-motora (0-2 anos). Durante este estágio, o comportamento é basicamente motor. A criança ainda não representa eventos internamente e não “pensa” conceitualmente; apesar disso, o desenvolvimento “cognitivo” é constatado à medida que os esquemas são construídos.
2. O estágio do pensamento pré-operacional (2-7 anos). Este estágio é caracterizado pelo desenvolvimento da linguagem e outras formas de representação e pelo rápido desenvolvimento conceitual. O raciocínio, neste estágio, é pré-lógico ou semi-lógico.
3. O estágio das operações concretas (7-11 anos). Durante estes anos, a criança desenvolve a capacidade de aplicar o pensamento lógico a problemas concretos no presente.
4. O estágio das operações formais (11-15 anos ou mais). Neste estágio, as estruturas cognitivas da criança alcançam seu nível mais elevado de desenvolvimento, e as crianças tornam-se aptas a aplicar o raciocínio lógico a todas as classes de problemas (PIAGET, 1999, *apud* WADSWORTH, 2001, p.31-32).

Os estágios investigados por Piaget revelam a forma como o ser humano constrói seus conhecimentos. Estes estágios nos possibilitam compreender as características e formas do ser humano pensar, falar e agir na infância e na adolescência, tornando-se um dos tópicos mais importantes da sua teoria expostos em sua vasta obra.

Segundo Nunes e Silveira (2011):

Cada estágio é marcado pela aparição de estruturas mentais originais e distintas, porém inter-relacionadas com as anteriores. Significa dizer que a aquisição de um novo conhecimento (compreensão de um determinado conceito, por exemplo) implica uma reorganização de estruturas mentais já existentes (p.91).

Cabe salientar que, Piaget defende a epigênese, ou seja, o indivíduo não se desenvolve somente em decorrência de sua interação do meio, nem apresenta de forma intrínseca todas as experiências condicionadas dentro de si, mas considera que a medida que o indivíduo interage com outras pessoas no seu convívio diário

ele se torna capaz de agregar novas experiências e construir novas estruturas para acondicionar, num crescimento contínuo (PIAGET, 1999).

Além disso, temos os fatores invariantes que consistem nas estruturas biológicas compostas pela disposição sensorial e neurológica, inerente ao desenvolvimento do ser humano, oriundo da situação da formação do ser humano durante ainda a gestação.

Os aspectos sensoriais e neurológicos se tornam responsáveis pela organização e adaptação do indivíduo ao meio, já os fatores variantes contemplam a formação das estruturas cognitivas que resultam no pensamento e que reagem de forma diferenciada aos estímulos do ambiente externo, resultante da interação do indivíduo com o meio (LA TAILLE, 1992).

A equilibração se demonstra resultante da constância entre a assimilação e a acomodação, decorrentes da necessidade da busca contínua e incessante da adaptação do indivíduo ao meio, portanto, se mostram indissociáveis, embora possuam independência nas formas de atuar sobre o indivíduo (PIAGET, 1999).

Neste contexto, a assimilação contempla a necessidade de o indivíduo buscar soluções para situações-problema que lhe surgem, mediante a estruturação cognitiva, tendo como premissa a compreensão da realidade mediante experiências anteriores.

A acomodação apresenta um processo diferenciado, uma vez que as estruturas se modificam buscando agregar novo conhecimento. Portanto, a assimilação permite do sujeito utilizar-se da experiência para resolução de situações-problema. Todavia, ao atuar na busca desta resolução para agregar novos conceitos, decorre a acomodação pela mudança de forma de pensar em virtude da ação resultante com o meio (PIAGET, 1999).

Piaget (1999) afirma que o processo de assimilação e acomodação são os responsáveis pela aprendizagem, pois, definem que a inteligência é a ponderação que ocorre entre o organismo e o meio.

Portanto, a assimilação constitui-se numa alteração quantitativa no indivíduo, em razão, da incorporação de situações externas às estruturas mentais já existentes, resultando no seu desenvolvimento intelectual. Por sua vez a acomodação consiste em alterar ou criar novas estruturas, com a finalidade de se adequar aos novos elementos, tornando o processo cada vez mais complexo, objetivando como resultado o conhecimento.

1.2 Vygotsky e o Desenvolvimento Humano

Lev Semenovich (1896-1934) nasceu em Orsha, uma pequena cidade provinciana, na Bielo-Rússia. Vygotsky matriculou-se no curso de Medicina, mas em seguida transferiu-se para o curso de Direito da Universidade de Moscou. Paralelamente ao curso de Direito estudou Literatura e História da Arte. Começou sua carreira aos 21 anos, após a Revolução Russa de 1917. No período de 1917 a 1923, além de escrever críticas literárias, lecionou e proferiu palestras sobre temas ligados a literatura, ciência e psicologia em várias instituições, nesta época preocupava-se também com questões ligadas à pedagogia.

O projeto principal de seu trabalho consistia na tentativa de estudar os processos de transformação do desenvolvimento humano na sua dimensão filogenética, histórico-social e ontogenética.

O interesse do autor pela psicologia acadêmica começou a se delinear a partir de seu contato, no trabalho de formação de professores, que tratavam de crianças com defeitos congênitos.

Para Vygotsky, o desenvolvimento do sujeito humano se dá a partir das constantes interações com o meio social em que vive, já que as formas psicológicas mais sofisticadas emergem da vida social. Assim, o desenvolvimento do psiquismo humano é mediado pelo outro (outras pessoas do grupo cultural), que indica, delimita e atribui significados à realidade. Por intermédio dessas mediações, os membros imaturos da espécie humana vão pouco a pouco se apropriando dos modos de funcionamento psicológico, do comportamento e da cultura, enfim do patrimônio da história da humanidade e de seu grupo cultural (REGO, 1994, p.60-61).

Vygotsky se dedicou ao estudo do psiquismo humano, principalmente das funções psicológicas superiores, ou seja, o modo de funcionamento tipicamente dos seres humanos: memória voluntária, imaginação, capacidade de planejamento etc., assim chamados porque dizem respeito

[...] aos mecanismos intencionais, ações conscientemente controladas, processos voluntários que dão o indivíduo a possibilidade de independência em relação às características do momento e espaço presente (REGO, 2004, p.39).

Vale ressaltar aqui que, para Vygotsky esse desenvolvimento acontece a partir das relações do indivíduo e seu contexto cultural e social, ou seja, o

desenvolvimento mental não é dado à priori a nenhum ser humano, não é imutável, nem tampouco independe do contexto histórico e das formas sociais da vida humana. Assim, a cultura é um fator preponderante na natureza humana; as formas como os processos psicológicos se desenvolvem no homem e é resultado da internalização “[...] dos modos historicamente determinados e culturalmente organizados de operar com informações” (REGO, 2004, p.42).

Desse modo, as características do funcionamento psicológico do ser humano não são inatas, mas também não são adquiridas passivamente pelo indivíduo frente à influência do meio externo. É por meio da interação do homem com seu meio físico e social que estas serão construídas no decorrer da sua vida; essa interação é que lhe permite apropriar-se da cultura elaborada pelas gerações que o precederam, ao longo de milênios.

Sobre esse assunto Rego (2004) nos lembra das palavras de Leontiev (1978), “Cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana” (LEONTIEV, 1978, p.267, *apud*, REGO, 2004, p.49).

Para compreender o desenvolvimento humano na perspectiva vygotskiana, é preciso descobrir a relação entre a dimensão biológica (processos naturais), e, a cultural (a forma pela qual a sociedade e a história moldam a estrutura humana).

Um conceito central na teoria vygotskiana é o de mediação, elemento que permite, como já dito anteriormente, o desenvolvimento do psiquismo humano, uma vez que para Vygotsky, a relação do homem com o mundo, não é uma relação direta, mas sim mediada por dois elementos básicos: o instrumento e os signos.

Compreender a questão da mediação, que caracteriza a relação do homem com o mundo e com os outros homens é de fundamental importância justamente porque é através deste processo que as funções psicológicas superiores, especificamente humanas, se desenvolvem. Vygotsky distingue dois elementos básicos responsáveis por essa mediação: o *instrumento*, que tem a função de regular as ações sobre os objetos e o signo, que regula as ações sobre o psiquismo das pessoas. “[...] o instrumento é provocador de mudanças externas, pois amplia a possibilidade de intervenção na natureza e [...] os signos, que ele chama de “instrumentos psicológicos”, que tem a função de auxiliar o homem nas suas atividades psíquicas, portanto internas ao indivíduo[...]” (REGO, 2004, p.50-52).

Segundo a autora esta é a razão pela qual Vygotsky procurou compreender a evolução da cultura humana (aspecto sociogenético) e o processo de

desenvolvimento individual (ontogenético) e se debruçou em suas pesquisas sobre o desenvolvimento infantil, pois é na infância que estas “ferramentas” são “aprendidas” pelas crianças, ou seja, começam a fazer uso de instrumentos e da fala humana (p.50).

A fala (entendida como instrumento ou signo) tem um papel fundamental de organizadora da atividade prática e das funções psicológicas humanas[...]. Para [...] ele, a verdadeira essência do comportamento humano complexo se dá a partir da unidade dialética da atividade simbólica (a fala) e a atividade prática: “o momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento convergem” (VYGOTSKY, 1984, p.27, *apud*, REGO, 2004, p.62).

O estudo das relações entre pensamento e linguagem foi um dos temas mais pesquisados por Vygotsky, por este autor considerar a conquista da linguagem um marco no desenvolvimento humano, pois apesar de “[...] terem origens diferentes e se desenvolverem de modo independente [...]” em dado momento da existência pelo fato de a criança estar inserida em um grupo cultural, “[...] o pensamento e a linguagem se encontram e dão origem ao modo de funcionamento psicológico mais sofisticado, tipicamente humano” (REGO, 2004, p.63).

A importância atribuída à conquista da linguagem se deve ao fato de a partir disso, a criança poder buscar instrumentos auxiliares para a solução das tarefas mais difíceis, a planejar suas ações para resolver seus problemas, a superar sua impulsividade; assim a linguagem ao mesmo tempo em que permite à criança expressar o pensamento, é também um elemento organizador deste pensamento.

Desse modo, compreendemos que para Vygotsky, os fatores biológicos só têm preponderância sobre os sociais no início da vida da criança. Conforme vai interagindo com o seu grupo cultural, e, com os objetos de sua cultura, essas interações assumem o governo com relação ao seu comportamento e o desenvolvimento do pensamento.

Vygotsky não ignora as definições biológicas da espécie humana. Assim entende Rego (2004), na expressão abaixo:

[...] no entanto, atribui uma enorme importância à dimensão social, que fornece instrumentos e símbolos (assim como todos os elementos presentes no ambiente humano impregnados de significado cultural) que medeiam a relação do indivíduo com o mundo, e que acabam por fornecer também seus mecanismos psicológicos e formas de agir nesse mundo. O aprendizado é considerado, assim, um aspecto necessário e fundamental

no processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores (REGO, 2004, p.70-71).

Neste contexto, cabe salientar que aprendizado e desenvolvimento podem ser analisados sob o ângulo do que a criança aprende antes de chegar à escola e as implicações em seu desenvolvimento com a escolarização, a qual introduz novos elementos no seu desenvolvimento.

Sobre a relação aprendizagem e desenvolvimento Rego nos esclarece que:

Vygotsky identifica dois níveis de desenvolvimento: um se refere às conquistas já efetivadas, que ele chama de nível de desenvolvimento real ou efetivo, e o outro, o nível de desenvolvimento potencial, que se relaciona às capacidades em vias de serem construídas. O nível de desenvolvimento real pode ser entendido como referente àquelas conquistas que já estão consolidadas na criança, aquelas funções ou capacidades que ela já aprendeu e domina, pois já consegue utilizar sozinha, sem assistência de alguém mais experiente da cultura (pai, mãe, professor, criança mais velha etc.). Este nível indica os processos mentais da criança que já se estabeleceram, ciclos de desenvolvimento que já se completaram.

A distância entre aquilo que ela é capaz de fazer de forma autônoma (nível de desenvolvimento real) e aquilo que ela realiza em colaboração com os outros de seu grupo social (nível de desenvolvimento potencial) caracteriza aquilo que Vygotsky chamou de “zona de desenvolvimento potencial ou proximal” (REGO, 2004, p.72-73).

Como vimos, nesta sucinta explanação que nos propusemos a fazer sobre alguns aspectos sobre o desenvolvimento humano na teoria vygotskyana, reconhecendo a quão vasta e complexa é a obra deste estudioso, matéria a ser explorada em um trabalho de maior fôlego, segundo a teoria histórico-cultural, o ser humano se constitui enquanto tal não somente “[...] devido aos processos de maturação orgânica, mas principalmente, através de suas interações sociais, a partir das trocas estabelecidas com seus semelhantes” (REGO, 2004, p.109).

Dessa forma, funções psíquicas humanas vinculam-se ao aprendizado, e, à apropriação (por intermédio da linguagem) do legado cultural do grupo ao qual o indivíduo pertence.

1.3 Aspectos Relevantes sobre o Desenvolvimento Humano na Teoria de Wallon

Henry Wallon (1879-1962) viveu sua vida em Paris. Formou-se em Psicologia, mas primeiramente em Medicina e Filosofia.

O estudioso francês envidou esforços em estudos sobre a psicologia genética, os quais deram origem a sua teoria denominada de Psicogênese da Pessoa Completa, com um aprofundamento de estudos sobre a origem dos processos voltados ao psiquismo humano.

Galvão (1995) afirma que o método adotado por Wallon para estudar o desenvolvimento humano se pauta no materialismo dialético, investigando seu fundamento epistemológico. Tal fato se dá ao justificar as oposições e rupturas quanto ao desenvolvimento humano, tendo em vista as mutações decorrentes da evolução integral do indivíduo buscando “[...] a compreensão dos fenômenos a partir dos vários conjuntos dos quais participa e admitindo a contradição como constitutiva do sujeito e do objeto” (GALVÃO, 1995, p.30).

Wallon enfatiza que ao estudar o indivíduo não podemos dissociar os aspectos sociais e biológicos, portanto o desenvolvimento psíquico origina-se do estudo dos campos que fundamentam as ciências naturais e as ciências sociais.

Desta forma, o indivíduo como ser social que se desenvolve é, mediante a intervenção dos meios culturais que delineiam o ser humano resultando na sua atualização.

Segundo Dantas (1992):

Para Wallon, o ser humano é organicamente social, isto é sua estrutura orgânica supõe a intervenção da cultura para se atualizar. Ele certamente endossaria e aproveitaria a expressão vygotskiana de extracortical para significar aquela parte do cérebro humano que está fora do cérebro, isto é, o conhecimento (DANTAS, 1992, p.36).

Para Galvão (1995), Wallon propõe em seus estudos que o desenvolvimento se dá de forma global sem fragmentação, dentro de um contexto integrado no qual quando tratamos do desenvolvimento psíquico, precisamos conceber que nele se agregam também os aspectos afetivos e motor, num contexto que reflete a integralidade da evolução humana. Em virtude de considerar este aspecto global, ou seja, conceber o desenvolvimento humano na sua integralidade, é que sua teoria recebe o nome de Psicogênese da Pessoa Completa, sem separar todos os aspectos pertinentes ao indivíduo.

Por conseguinte, o desenvolvimento do indivíduo apresenta disparidades, tendo em vista, duas condições precípuas da evolução, dentre as quais se destaca, a interação com o meio ambiente e a maturação orgânica. Pontua ainda o estudioso,

que este processo é descontínuo, uma vez que, é marcado por rupturas, crises e avanços progressivos, os quais interferem na condutada criança.

Segundo Galvão (1995), a psicogênese walloniana representa o desenvolvimento humano em 05 estágios que se apresentam na seguinte conformidade:

Estágio Impulsivo-Emocional – 1º ano - marcado por inabilidade motora (e simbólica), dependência de cuidados maternos, movimentos desordenados. Comunica-se por meio da emoção (choros, medos, sons que vão se diferenciando, etc.)[...];

Estágio Sensório-motor e Projetivo – 1 a 3 anos – a criança começa a explorar o mundo físico e manipulá-lo. Maior autonomia de movimentos. Há uma projeção do pensar em manifestações motoras [...];

Estágio Personalista – 3 a 6 anos – momento de formação da personalidade/ construção da subjetividade. Há o predomínio dos aspectos afetivos na relação da criança com o ambiente. Busca de autonomia, “negação do outro, contraposições a ordens, comportamentos arredios em determinadas situações, mas ainda com forte vínculo com a família e necessidade de aprovação [...]”;

Estágio Categorical – 6 a 11 anos – avanços no plano da inteligência. Redução do sincretismo. Pensa formando categorias, consegue organizar séries, classificar, diferenciar (Compreende a realidade de forma mais objetiva) (GALVÃO, 1995, p.120-121).

Para Dantas (1992), na concepção walloniana, tanto a emoção, quanto a inteligência são importantes no processo de desenvolvimento da criança, de forma que o professor deve aprender a lidar com o estado emotivo da criança para melhor poder estimular seu crescimento individual.

Esclarece-nos ainda a autora que o processo de desenvolvimento infantil, se realiza nas interações, que objetivam não só a satisfação das necessidades básicas da criança, mas, também a construção de novas relações sociais, com o predomínio da emoção sobre as demais atividades. Assim, as interações sociais devem se pautar pela qualidade, a fim de ampliar o horizonte da criança e levá-la a transcender sua subjetividade e inserir-se no social.

Cabe aqui ressaltarmos, que para Wallon, o desenvolvimento motor se antecipa ao desenvolvimento cognitivo, no entanto, afirma que o indivíduo resulta de uma construção mútua, determinada pelo sujeito (centro do processo), o objeto, a afetividade e Inteligência, ocorrendo e forma alternada, e, de acordo com sua percepção.

Desta forma, Dantas (1992) ratifica e argumenta que a primeira etapa dessa construção supracitada se inicia no primeiro ano de vida, em que as interações

emocionais estão estritamente relacionadas com o que Wallon denomina de embriogênese, ou seja, um desenvolvimento cognitivo potencial, contudo, sem uma ligação com a função afetiva.

De acordo com pesquisadora, essa fase que contempla o primeiro ano de vida prepara a criança para a etapa sensório-motora que ocorre no segundo ano de vida, mediante a interação com o meio e sua exploração. Tendo em vista as ações que contemplam o olhar, andar, pegar, este período de desenvolvimento foi denominado como de inteligência prática.

Por conseguinte, Wallon descreve a fase seguinte que se inicia no final do segundo ano de vida da criança denominada de projetiva, é baseada na imitação, de forma a identificar ações imediatistas, ou seja, o indivíduo se projeta tendo em vista a observação do meio, resultante da percepção.

Conforme nos esclarece Dantas (1992) esta fase se estende até a idade de cinco anos, quando se inicia a etapa do sincretismo, ou seja, ocorrendo uma indissociação do pensamento discursivo em atrelar situações cotidianas, mas com a clareza da sua diferença, de forma concomitante, ocorrendo a assimilação e a oposição, dentro de um processo que denota no potencial cognitivo do indivíduo (DANTAS, 1992).

Portanto, Wallon propõe que o desenvolvimento da inteligência consiste na propriedade da criança de explicar a realidade, sob duas vertentes que integram seu objeto de estudo denominada de diferenciação e integração, permitindo a transição da etapa do sincretismo, para propiciar a identificação de uma relação entre a assimilação e oposição de forma a explicá-la mediante o contexto da afetividade.

CAPÍTULO 2

20 DESENVOLVIMENTO INFANTIL NA PERSPECTIVA DE PIAGET, VYGOTSK E WALLON

2.1 Desenvolvimento Infantil na Teoria de Wallon

Para Wallon (1989), o estudo da criança deve ser realizado analisando-se suas fases de desenvolvimento. Essa investigação deve ser feita pelo método de observação, tomando a criança como ponto de partida e compreendendo suas manifestações, mas semolhá-la sob a lógica do adulto.

Cada etapa desse desenvolvimento reúne um conjunto de características inseparáveis e originais. Deste modo, a concepção walloniana concebe o ser humano como biologicamente social, um ser cuja estrutura orgânica supõe a intervenção da cultura para avançar constantemente em seu desenvolvimento (ALMEIDA, 1999, p.21).

A duração de cada etapa e as idades correspondentes é variável, pois estamos diante de uma concepção de desenvolvimento que enfatiza o processo interacionista da criança com o meio social, e, portanto, que não concebe uma lógica linear referente apenas ao fator etário (cronológico).

Em cada fase predomina um tipo de característica, havendo alternância entre manifestações intelectuais e afetivas, o que Wallon chamou de alternância funcional. Nas etapas em que a criança está mais fortemente implicada no componente intelectual, ela volta-se para ações, e manifesta interesse em atividades de conhecimento do mundo externo, sobre o que está ocorrendo em seu ambiente físico e social. Quanto às etapas em que predomina a afetividade, são momentos mais ligados à construção de si, no contexto de interação com os outros (ALMEIDA, 1999, p.21).

Para Almeida (1995), Wallon acredita que os aspectos intelectuais não podem ser separados do afetivo. Defende que há uma evolução progressiva da afetividade, a qual inicialmente é determinada pelo fator orgânico e com o passar do tempo é fortemente influenciada pela ação do meio social (ALMEIDA, 1999).

Embora os fenômenos afetivos sejam de natureza subjetiva, isso não os torna independentes da ação do meio cultural, pois se relacionam com a qualidade das interações entre os sujeitos, enquanto experiências vivenciadas (ALMEIDA, 1999).

A vida afetiva da criança, iniciada por uma simbiose alimentar, é logo substituída por uma simbiose emocional com o meio social, a criança passa a ter suas relações interpessoais mais acentuadas, unindo-se a outras crianças e possibilitando a participação do outro, favorecendo a delimitação referente às normas, condutas com o outro que convive no seu meio social. “Existe entre o ser e o meio uma relação recíproca, cuja influência sobre o indivíduo não é do domínio biológico inteiramente, mas também social” (ALMEIDA, 1999, p.21).

Para a autora, Wallon, considera que a emoção é uma forma de manifestação da afetividade que evolui como as demais manifestações sob o impacto das condições sociais. Na obra walloniana, a afetividade constitui um domínio funcional tão importante quanto à inteligência, estas são interdependentes, embora tenham funções bem definidas e diferenciadas entre si, ou seja, para que haja evolução do desenvolvimento da criança a afetividade e a inteligência tem que ser desenvolvidas concomitantemente (p.31).

Afirma ainda a autora, que a afetividade e a inteligência constituem um par inseparável na evolução psíquica, pois ambas têm funções bem definidas, e quando integradas, permitem a criança atingir níveis de evolução cada vez mais elevados.

Segundo Dantas (1992) para Wallon, “[...] a dimensão afetiva ocupa lugar central, tanto do ponto de vista da construção da pessoa quanto do conhecimento[...]”. Para o estudioso, a emoção, uma das dimensões da afetividade, é instrumento de sobrevivência inerente ao homem, é “fundamentalmente social” e “[...] constitui também uma conduta com profundas raízes na vida orgânica” (DANTAS, 1992, p.85).

2.2 O Desenvolvimento Infantil na Teoria de Vygotsky

Vygotsky dá um lugar de destaque para as relações de desenvolvimento e aprendizagem dentro de suas obras. Para ele a criança inicia seu aprendizado muito antes de chegar à escola, mas considera que a instrução escolar e as

aprendizagens desenvolvidas neste âmbito vão introduzir elementos novos no seu desenvolvimento.

Na escola, as atividades educativas, diferentes daquelas que ocorrem no cotidiano extra-escolar, são sistemáticas, têm uma intencionalidade deliberada e compromisso explícito (legitimado historicamente) em tornar acessível o conhecimento formalmente organizado. Nesse contexto, as crianças são desafiadas a entender as bases dos sistemas de concepções científicas e a tomar consciência de seus próprios processos mentais (REGO, 1995, p.104).

Segundo Rego (1994) para o estudioso russo, a aprendizagem é um processo contínuo e a educação é caracterizada por saltos qualitativos de um nível de aprendizagem a outro, daí a importância das relações sociais (REGO, 1994, p.81).

Dois níveis de desenvolvimento foram identificados por Vygotsky: o nível de desenvolvimento real que se refere àquelas conquistas que já são consolidadas na criança, ou seja, aquelas capacidades ou funções que realiza sozinha sem auxílio de outro indivíduo.

Habitualmente costuma-se avaliar a criança somente neste nível, ou seja, somente é observado e considerado o que ela já é capaz de realizar. O desenvolvimento potencial se refere àquilo que a criança pode realizar com auxílio de outro indivíduo, e, estas muitas vezes não é avaliado por aqueles que educam as crianças.

Neste caso as experiências são muito importantes, pois o sujeito aprende por meio do diálogo, colaboração e imitação. A distância entre esses dois níveis de desenvolvimento chamamos de zona de desenvolvimento potencial ou proximal, o período que a criança requer um “apoio” até que seja capaz de realizar determinada atividade sozinha (REGO, 1994, p.87).

Por isso Vygotsky afirma que,

[...] aquilo que é zona de desenvolvimento proximal hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã – ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã (REGO, 1995, p.74).

O conceito de zona de desenvolvimento proximal é muito importante para pesquisar o desenvolvimento e suas implicações no plano educacional infantil, porque este permite avaliar o desenvolvimento individual de cada sujeito aprendiz e, assim planejar as intervenções e o auxílio necessário.

Dessa forma, é possível elaborar estratégias pedagógicas para que a criança possa evoluir no seu aprendizado. Esta é a zona cooperativa do conhecimento. O mediador ajuda a criança a concretizar o desenvolvimento que está próximo, ou seja, ajuda a transformar o desenvolvimento potencial em desenvolvimento real (REGO,1995).

2.30 Desenvolvimento Infantil na Teoria de Piaget

Na concepção de Jean Piaget o processo de desenvolvimento independe da aprendizagem, nessa perspectiva a capacidade de raciocínio e a inteligência da criança são considerados processos autônomos, que de modo algum, são influenciados pela aprendizagem escolar.

Sintetizando o raciocínio proposto, podemos descrever essa teoria como sendo a precursora de uma separação eterna entre o processo de aprendizagem e o do desenvolvimento, com base nesse preceito bastaria que a criança estivesse pronta, madura e então ela teria condições de aprender ou de desenvolver-se.

Na concepção piagetiana o mais importante são os métodos utilizados e não as técnicas empregadas para se estudar o desenvolvimento mental da criança. Nessa linha de desenvolvimento a criança deve atingir uma determinada etapa, com a maturação de algumas funções e só depois disso a escola poderia fazer a criança adquirir determinados conhecimentos e hábitos (VYGOTSKY, 2010, p.103).

Sendo assim, de acordo com essa maneira de pensar, podemos afirmar que para Piaget, o desenvolvimento sempre se antecipa à aprendizagem.

Vygotsky (2010), ao referir-se a essa teoria afirma que

[...] o aprendizado é considerado um processo puramente externo que não está envolvido ativamente no desenvolvimento. Ele simplesmente se utilizaria dos avanços do desenvolvimento ao invés de fornecer um impulso para modificar seu curso” (VYGOTSKY, 2010, p.103).

Na realidade, semelhante teoria não permite sequer colocar o problema do papel que podem desempenhar, no desenvolvimento, a aprendizagem e a maturação das funções ativadas no curso da aprendizagem (VYGOTSKY, 2010, p.104).

Outro exemplo que traduz essa posição é citado por Vygotsky (2011), quando ele afirma que:

Um dos aspectos mais típicos desta escola de pensamento consiste nas tentativas que levou a cabo para separar cuidadosamente os produtos do desenvolvimento dos da instrução, pressupondo que assim poderia isolá-los na sua forma pura. Nenhum investigador o conseguiu até hoje. Geralmente atribuem-se as culpas destes fracassos à inadequação dos métodos, compensando-se os mesmos fracassos com um redobrar das análises especulativas. Estes esforços para dividir o equipamento intelectual das crianças em duas categorias podem ir a par com a noção de que o desenvolvimento pode seguir o seu curso normal e atingir um nível elevado sem o concurso da instrução — e que até as crianças que nunca foram à escola podem desenvolver as formas de pensamento mais elevadas e acessíveis aos seres humanos (VYGOTSKY, 2011, p.93).

A segunda categoria de soluções propostas para os problemas que envolvem aprendizagem e desenvolvimento pauta-se na tese de que aprendizagem é desenvolvimento, ou seja, existe um entrelaçamento desses dois aspectos. Essa teoria foi primeiramente exposta por W. James e nela admite-se tanto a existência do desenvolvimento quanto da aprendizagem e se estabelece uma relação de dependência entre ambos os aspectos, um estaria condicionado ao outro. Essa corrente ficou conhecida pelos estudos de Koffka e está sintetizado por Vygotsky (2010) como sendo uma linha de abordagem segundo a qual:

[...] o desenvolvimento mental da criança caracteriza-se por dois processos, que embora conexos, são de natureza diferente e condicionam-se reciprocamente. Por um lado, está a maturação, que depende diretamente do desenvolvimento do sistema nervoso, e por outro lado a aprendizagem que segundo Koffka, é em si mesma o aprendizado. (VYGOTSKY, 2010, p. 106).

2.4 Relação do Desenvolvimento com a Aprendizagem para Piaget

Piaget (2000) questionava tanto as teses que afirmavam ser o conhecimento de origem inata quanto aquelas que acreditavam ser fruto de estimulações provenientes do mundo externo, como se o conhecimento fosse uma cópia direta da realidade. Para ele, só podemos conhecer algo por meio de interações no ambiente, num intercâmbio de trocas recíprocas sujeito-meio.

A questão central das investigações de Piaget era como seria possível alcançar o conhecimento, ou seja, como se passaria de um menor conhecimento para um mais avançado. Deste modo, seus estudos mostram, por exemplo, como uma criança evolui do estágio de quando ainda está aprendendo a falar, com um

vocabulário limitado, aos dois anos para, aos 5 anos, ser capaz de ler uma estória e recontá-la (FIGUEIREDO, 2000, p.94).

Piaget buscou entender que processos acontecem ao longo dessa evolução, ou seja, como estas transformações vão se dando no dia a dia da criança e do meio em que vive.

Para responder a essa pergunta, ele estudou, através do método clínico, como as crianças constroem noções fundamentais de conhecimento lógico, como percebem a realidade e como compreendem e explicam os objetos e fatos com os quais se deparam em seu meio (FIGUEIREDO, 2000, p.94).

Foi, então, a partir destas questões que Piaget estudou os diferentes níveis de desenvolvimento (intelectual e afetivo) vivenciados pelo ser humano. Segundo Piaget (1991), a evolução do conhecimento é um processo contínuo, construído a partir da interação ativa do sujeito com o meio (físico e social).

Aqui aparece uma concepção de inteligência como fator não inato, e sim construído pela criança em seu mundo, composto por pessoas, objetos e sistemas de significação, próprios de cada ambiente cultural. A inteligência é uma característica presente em todas as etapas do desenvolvimento, mesmo antes do advento da linguagem verbal (PIAGET; INHELDER, 2001).

2.5 Dificuldades na Relação Professor-Aluno na Educação Infantil

Segundo Marchand (1985) para o educador socializar uma criança de forma afetiva, no ambiente escolar de educação infantil, não é tarefa fácil. Muitas vezes a criança se nega a ficar na escola, quando é deixada pelos pais, às vezes, chora, bate, xinga os professores, fica triste, não faz atividades, entre outras situações, e isso pode contribuir para as relações afetivas se distanciarem e atrapalhar sua concentração na execução das atividades que lhe são propostas.

Diante dessas situações, é preciso bastante atenção e paciência por parte do professor, pois a criança precisa se sentir segura, amada e confiante, acreditando que o ambiente em que está sendo inserida é seguro, agradável, e que nesse meio irá compartilhar conhecimentos novos que servirão de base para os estudos posteriores, e o educador tem que estar ciente de que pode ser aceito pelo aluno ou não.

As reações sentimentais do professor variarão em função de cada aluno, segundo seus êxitos escolares, seu comportamento, seu caráter. Na prática pedagógica que coloca frente a frente o educador e o aluno, pode surgir atração ou repulsão como resultado do confronto entre dois caracteres. Todas estas atitudes sentimentais influem sobre as metodologias, com o risco de alterá-las, e provocam na criança, rudes transformações afetivas mais ou menos desfavoráveis ao ensino (MARCHAND, 1985, p.19).

Nessa concepção, o afeto que o professor sente pelo aluno pode ser diversificado, isto é, alguns serão mais prezados que outros. Na sala de aula da Professora A, relata o autor, percebeu-se que os alunos que têm um bom comportamento, a família deles tem prestígio social e se interessa pelas atividades escolares (MARCHAND, 1985).

Por outro lado, o aluno que gostava de bagunçar na hora da explicação das atividades, ela fingia que ele não estava na sala até parar sua explicação aos outros, depois chamava a atenção do aluno que estava bagunçando. A Professora A culpa os pais dele por tal situação.

Em um dos dias de observação, um aluno revidou de um modo agressivo quando a professora chamou sua atenção. Ela se sentiu magoada e reagiu com xingamento e punição ao aluno, pedindo para que ele se sentasse ao lado dela para fazer sua atividade. O aluno disse que não iria fazer, o que implicou a não realização da atividade, ficando para fazer outro dia.

Percebe-se com isso o quanto é difícil para os professores lidarem com situações dessa natureza. Muitas vezes, são compreensíveis as razões dos limites que a Professora A colocava nos alunos, pois se observou o quanto é difícil trabalhar com crianças de personalidades diversas.

Segundo Castro (2012) os professores precisam estar seguros de seu papel e não ficar hesitantes para tomar decisões. Têm de se responsabilizar por aquilo que decidem, e não temer impor limites para as ações dos alunos e de suas famílias, pois o ambiente escolar é diferente do familiar, ele é quem deve decidir; há que se resgatar a autoridade docente. Quando a criança não tem com os pais uma relação de disciplina, de diferenciação, também não terá com o professor. Essa relação precisa ser construída.

De acordo com Castro (2012), os limites devem ser impostos desde quando se inicia o período letivo, para que a criança aprenda a se relacionar de forma disciplinada, pois muitas atitudes que a criança expressa, geralmente, se aprende na família, por exemplo, ao ver o pai bater na mãe e nos irmãos, poderá muito bem

repetir isso nos colegas e no professor, causando assim conflitos em sua relação social em sala de aula.

[...] As crianças que tem mania de fazer caretas, com tiques mais ou menos acentuados, os falsos “bobos”, revelam geralmente esta tentativa de reação contra o professor. Outras se apegam às coisas, gostam de tocar em tudo, de riscar os carros que estão ao seu alcance, de escrever nas paredes, de arrancar flores, de rasgar livros e cadernos [...] (MARCHAND, 1985, p.73).

De acordo com a citação anterior, isso realmente ocorre porque a criança recebe muitos mimos da família, principalmente nas realizações de seus desejos. Quando o aluno tem pela primeira vez contato com a escola, ao chegar à sala de aula, ele quer que o professor favoreça o mesmo afeto que a família dispõe.

Quando a criança é contrariada, muitas vezes não respeita o professor, faz tudo para chamar atenção na sala de aula, rasga o trabalho do colega, bate sem razão nenhuma (MARCHAND, 1985).

Crianças assim têm facilidade para deixar o professor estressado, não aprendem muitas vezes os conteúdos, têm uma relação desagradável com seus colegas e seu professor, e para a criança entender ou obedecer às normas da escola é necessário um bom diálogo por parte do professor e ajuda da família neste processo.

Segundo La Taille (2010) é importante considerar o papel dos pais como os primeiros responsáveis pelas crianças. Cada criança é “[...] um broto que deve ser jugado a florescer em todas as suas potencialidades [...]”. Conscientes do importantíssimo papel de ter gerado filhos, os pais devem ter fé nas verdades básicas da vida, vivenciar valores da humanidade e do serviço amoroso ao próximo, plantando nas mentes das crianças estes princípios; os pais devem ser vistos refletindo sobre a construção educativa e vivenciando o perdão uns com os outros. (LA TAILLE, 2010, p.10).

Os pais e professores não devem ser vistos pelas crianças como ansiosas, vítimas das circunstâncias, desamparados e descontentes, sofredores e desprovidos da fé. Assim será construído, na infância o caminho do exemplo. A escola torna-se parceira na construção desde caminho (LA TAILLE, 2010).

Esse esclarecimento mostra que o ponto de partida na educação do aluno vem dos exemplos familiares e dos educadores, e que a criança aprende pelos exemplos que presencia; se compartilha bons saberes, certamente irá internalizar

bons sentimentos, caso contrário, irá sofrer consequências no florescimento das potencialidades (LATAILLE, 2010).

Em vista disso, percebeu-se que na sala da Professora A, em alguns momentos, a minoria das crianças não apresentava interesse nas atividades, pois algumas delas com brincadeiras que pareciam grosseiras, e a interferência da professora não dava bons resultados, porque ela não procurava constantemente dialogar com esses alunos para tentar amenizar de forma cautelosa, visto que as crianças eram contidas com palavras desagradáveis(MARCHAND, 1985).

Segundo Kupfer (2003) a prática do rebaixamento moral pode levar a, pelo menos, duas consequências condenáveis e antipedagógicas. A primeira tem a ver que o aluno menosprezado constituirá uma relação com o mundo de mera subserviência, isto é, será capaz somente de cumprir deveres; logo, jamais reivindicará os seus direitos.

Ter-se-á, portanto um tipo de homem distante do objetivo da educação (cidadão), segundo a concepção apresentada nos novos Parâmetros. O segundo é um sujeito menosprezado que poderá sentir sua autoimagem diminuída ou desfigurada. Como forma de recompô-la, é provável que cometa atos de indisciplina e até de violência, sobretudo se estiver em jogo valores importantes para eles nos dias de hoje, a beleza, a riqueza, a força física e o prestígio social.

Nessa concepção, esse tipo de rebaixamento na sala de aula chama atenção, já que a criança está em formação de sua personalidade, deve ser cercada de afetos, atenção, e outros contatos positivos, pois, se em casa ela recebe maus-tratos e na escola a história se repete, certamente essa criança irá crescer com essas características agressivas, timidez e outras dificuldades em suas relações interpessoais e conseqüentemente terá dificuldades no aprendizado.

Tais considerações visam alertar o educador para o fato de que qualquer uso do termo “emocional” para designar dificuldades de seus alunos tem suas consequências, pois vem carregado de uma tradição teórico-filosófica que entende as emoções como veneno para alma.

Assim para Kupfer (2003), atitudes que provoquem emoção afetam o aluno, podendo designar dificuldades no desempenho e contribuir para o fracasso escolar, dependendo do tipo de sentimento que ele traz consigo.

De acordo com Castro (2012), existe uma relação entre as emoções e a aprendizagem. O autor identifica cinco tipos de emoções básicas as quais chama de

“Eixos”: ansiedade, aborrecimento, frustração, desânimo e terror, sendo esses responsáveis pelo fracasso do aluno, enquanto o sucesso está relacionado à confiança, à euforia, ao encorajamento e ao encantamento.

Freitas, Carneiro e Justi (2018) esclarecem sobre a reponsabilidade sobre o fracasso escolar,

[...] não se pode responsabilizar pelo fracasso escolar tão somente a um dos envolvidos, porém todos os atores desse processo lhe são essenciais, inclusive o professor e seus métodos e materiais, em função do êxito ou do fracasso do aluno. É essencial que a instituição caminhe junto do desenvolvimento conceptual da criança, de modo que diversas metodologias possam ter êxito, porém, contradizendo tais considerações, qualquer metodologia pode fracassar, enfrentar e criar dificuldades (FREITAS; CARNEIRO; JUSTI, 2018, p.11).

Conforme Marchand (1985) neste sentido, em um ambiente com dificuldades múltiplas, o professor e o aluno precisam ter uma conversa amigável por causa dos momentos que irão conviver na sala de aula. Esse tipo de conversa pode ser uma aproximação para um bom relacionamento entre eles.

Algumas crianças, ao iniciar relação com o educador, vão sentir liberdade para expressar seus sentimentos, outras não, mas para que a criança comece a ter uma boa relação afetiva depende da maneira que o professor vai se dirigir a ela. Marchand (1985) menciona que, quando duas pessoas se encontram para conversar, não é de imediato que se dá o confronto de dois caracteres na totalidade de seus aspectos. Primeiro, nos parece, há uma tomada de posição sentimental, irrefletida e muitas vezes repentina, motivando a simpatia que vai influir em todo o diálogo.

Nesse diálogo pode haver uma relação afetiva de imediato ou não. Marchand (1985) enfatiza também que a qualidade do diálogo que se estabelece entre o educador e o educando na presença concreta de dois seres colocados em uma dada situação é que cria entre eles uma união peculiar, ou os separa por obstáculos quase intransponíveis.

Nessa linha de pensamento, Barreto (1998, p.65) afirma que para Paulo Freire (1921-1997), educador, pedagogo e filósofo brasileiro,

[...] o papel do educador não é propriamente falar ao educando, sobre sua visão de mundo ou lhe impor esta visão, mas dialogar com ele sobre a sua visão e a dele. Sua tarefa não é falar, dissertar, mas problematizar a realidade concreta do educando, problematizando-se ao mesmo tempo [...].

Segundo Barreto (1998), no entanto, neste diálogo, pode haver mudança de atitudes, tanto da parte do professor, quanto da parte do aluno. O educador a partir da escuta do seu educando, pode também rever sua prática para melhorar a maneira como dá apoio aos alunos, com isso fazer com que estes entendam melhor as atividades, aprimorando sua aprendizagem.

Marchand (1985) declara que o mestre sofre modificações intelectuais em suas ideias sobre a educação e modificações afetivas, enquanto que o aluno, respondendo à sua maneira a essa evolução, está em constante transformação.

Nesses termos, temos a visão de que, a aprendizagem do aluno e o modo de educar do professor sofrem transformações durante o ato de educar.

Assim, segundo Barreto (1998), o professor terá chances de olhar para sua prática e aprimorar suas ideias de como trabalhar atividades lúdicas construtivas, aperfeiçoar o ambiente de trabalho, proporcionando às crianças um clima agradável e aberto a reflexões sobre seu desempenho no processo de ensino-aprendizagem.

CAPÍTULO 3

3A AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para que possamos compreender de forma mais ampla o tema da afetividade na Educação Infantil, entendemos que primeiramente faz-se necessário tratar sucintamente sobre esse segmento educacional.

A instituição de Educação Infantil foi vista durante um longo período da história da educação brasileira, apenas como um espaço em que muitas mães deixavam os seus filhos para trabalhar. Neste sentido o seu caráter estava atrelado ao cuidar, com um claro viés assistencialista, sendo deixado em segundo plano, o seu caráter educacional.

Porém, atualmente, muito se discute sobre Educação Infantil. A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança.

Conforme a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal nº 9394/96) – atualmente essa é considerada como primeira etapa da educação básica.

Sobre a Educação Infantil, especificamente, a LDB assim se expressa no capítulo II; Seção II; Art. 29:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

Em se tratando de qualidade na Educação Infantil, vimos, pelos nossos estudos a importância da afetividade quando a relacionamos à aprendizagem e desenvolvimento infantil o que nos chama a atenção para o fato de que devem então fazer parte do cotidiano desta instituição educativa.

Estudos apontam que a afetividade está ligada diretamente ao aprendizado infantil, sendo que as emoções e os sentimentos foram muito estudados por importantes teóricos.

Jean Piaget (1896-1980) foi um dos primeiros autores que questionou as teorias sobre a afetividade e a cognição como aspectos funcionais separados.

Para Jean Piaget, o desenvolvimento intelectual é considerado como tendo dois componentes: o cognitivo e o afetivo.

Sobre este posicionamento do teórico assim se expressa Arantes (2003):

Existem dois aspectos inseparáveis e diferentes no campo: uma estrutura (perceptiva ou intelectual) e uma dinâmica, que é afetiva, Piaget diz que a inteligência e afetividade são de naturezas diferentes; a energética da conduta vem da afetividade e as estruturas vêm das funções cognitivas. O campo total engloba, ao mesmo tempo, o sujeito, os objetos e as relações entre sujeito e objetos (ARANTES, 2003, p.58).

Conforme Piaget elas são inseparáveis, pois, defende que toda ação e pensamento comportam um aspecto cognitivo, representado pelas estruturas mentais, e um aspecto afetivo, representado por uma energética, que é a afetividade.

3.10 ConceitodeAfetividade

O ser humano tem sido estudado em sua amplitude e complexidade há séculos. Um esforço de estudiosos que ganha cada vez mais importância e suscita maior interesse por parte de educadores e pesquisadores em conhecer a fundo as questões da afetividade.

A relação afetiva, como afirma Antunes (2006), tem origem biológica e se estabelece na significação do cuidar, este amor entre os seres humanos surgiu por causa de sua fragilidade e necessidade de cuidados (p.5).

A maioria dos autores estudados conceitua a afetividade colocando-a no nível dos fenômenos psíquicos, dos sentimentos e emoções que influenciam os comportamentos humanos de forma satisfatória ou não, dependendo dos estímulos externos e internos e a capacidade pessoal de cada um de responder ou reagir aos mesmos. Por isso, a afetividade como componente essencial do conhecimento, está ligada ao sensorial, intuitivo ea natureza afetiva do homem que se dá em um contexto social mediante um processo constante de interações, trocas e buscas de resultados.

Conforme, Saltini (1997), Piaget em seu estudo sobre o sujeito epistêmico, procura compreender como se dá o desenvolvimento da inteligência no processo de crescimento do ser humano por completo, e como se articula esse crescimento

como sentimento e mais ainda, qual seria o lugar em que ficaria o sentimento para Piaget.

Ao discorrer sobre afetividade, Piaget afirma: o sentimento dirige a conduta ao atribuir um valor aos seus fins “(...) a afetividade é caracterizada por suas composições energéticas” (PIAGET *apud* SALTINI, 1997, p.12-13).

Portanto, para o autor, a psicanálise procura nestas impressões de ordem mental as raízes das emoções e dos sentimentos, cujos afetos são expressos por meio de energia pulsional, dos quais também se originam as fantasias, os desejos, os sonhos e os interesses.

Procurando compreender esse processo, Mahoney Almeida (2007), vão além, colocando que afetividade tem uma abrangência muito maior, pois se estende na capacidade do indivíduo quando afetado pelo mundo por meio das sensações, poder senti-las agradáveis ou não prazerosas. E mais, as emoções caracterizam-se como manifestação da afetividade expressas por alterações orgânicas, físicas e motoras.

Dessa maneira, a questão da efetividade e sua importância no desenvolvimento humano e no processo ensino-aprendizagem, tem sido bastante discutida por pais e professores, visto que a escola necessita lidar adequadamente com as emoções dos alunos.

3.2 Afetividade na Construção da Autoestima

O ser humano é um ser social e vive em constante adaptação ao meio em busca da satisfação e estabilidade pessoal ao mesmo tempo em que procura prezar as relações com os outros seres. Diante das mudanças culturais e morais das sociedades hodiernas, a estabilidade emocional, muitas vezes não encontrada no meio, necessita cada vez mais de ser criada pelo próprio indivíduo, que num processo de autorreflexão e adaptação, busca a satisfação afetiva (BRANDEN, 1998, p.202).

Segundo Branden (1998),

Diante do colapso do consenso cultural, da falta de modelos de papéis dignos, das poucas coisas públicas que inspirem nossa fidelidade, e das rápidas e desorientadoras mudanças que são a feição permanente de nossa vida, é perigoso não saber [...] confiarmos em nós mesmos (p.09).

As bases para a formação da autoestima são definidas tanto por fatores internos, aquilo que o indivíduo pensa, realiza ou acredita, quanto por fatores externos, todas as experiências vividas socialmente (BRANDEN, 1998, p.222).

A importância do desenvolvimento da autoestima para a vida humana pode ser justificada pelo fato de que dependemos do uso apropriado da consciência para sobreviver e dominar o meio em que vivemos e que o uso correto dessa consciência não é habilidade nata, e sim construída sob uma responsabilidade social.

Segundo o autor, a autoestima é resultante de uma interiorização de estima que a criança percebe que o adulto tem por ela, é o valor e importância que a criança dá a si mesmo diante dos relacionamentos com os diferentes grupos sociais e nas mais variadas situações cotidianas, autoestima que, sendo positiva determinará um comportamento coerente com os valores e princípios formadores da personalidade (BRANDEN, 1998, p.221).

Da mesma forma, Oliveira e Braga (2009) afirmam que “Ligações afetivas iniciais formam a base para os sentimentos de ser amado, valorizado e são necessárias para a autoimagem” (p. 32).

Portanto, a autoestima e a autoimagem são dimensões subjetivas bem próximas e integralmente fundamentadas sobre o mesmo alicerce, em suma, os tipos de interações sociais que os indivíduos estabelecem entre si.

Conforme Argyle (1974), “Se os pais dizem ao filho que ele é inteligente ou o tratam como indigno de confiança, esses atributos podem integrar-se em sua ego-identidade” (p.163). Sob este enfoque, a maneira como a criança percebe essas avaliações feitas pelo adulto, influencia o modo como veem a si próprios e como formam sua autoimagem.

Para Branden (1998) com base em conhecimentos vindos da Psicologia Moderna há uma ênfase na estreita ligação entre a subjetividade e volitividade do sujeito e a autoestima satisfatória direcionando a uma reflexão sobre as condutas e comportamentos passíveis de reconhecimento e abnegação que podem influenciar a autoestima saudável.

Ainda conforme o autor, a autoestima, sendo uma consequência de atitudes geradas interiormente exprime o conceito que se tem sobre si mesmo ou ainda, a forma como se descreve e define o próprio ser. Um dos mais importantes aspectos

que nos difere de outros seres vivos é o nosso estado de consciência ou ser consciente.

Portanto, a consciência é a mais nobre manifestação da vida humana, pois possibilita perceber os aspectos que formam a realidade e pensá-los abstratamente. Sob este fundamento pode-se dizer que estar consciente é compreender que todas as influências do meio físico, cultural, social, econômico, político e espiritual afetam e exigem ações, propostas e tomadas de decisão.

A base de desenvolvimento de uma boa autoestima é inicialmente a autoaceitação, a reputação e valor que o indivíduo dá a si mesmo. Os bloqueios afetivos crescem à medida que há uma oposição ou submissão a eles (BRANDEN, 1998, p.211).

Segundo Santos (2006) desde os primeiros dias de vida, a criança exprime uma condição de total dependência do adulto. Desde então, a ligação afetiva estabelecida entre eles oferece as bases emocionais que sustentarão essa criança no mundo adulto.

No recém-nascido não existe nenhuma consciência de identidade pessoal, evoluir para essa consciência é a sua principal tarefa.

Por meio do contato social percebemos individualmente enquanto, ao mesmo tempo, formamos as noções de coletividade. É neste ambiente, permeado por situações conflitantes, conceitos e atitudes dicotômicas, que a criança sintetizará e adotará ações para formar os padrões de comportamentos que direcionarão suas atitudes, condutas e posturas na vida adulta (BRANDEN, 1998).

Na infância, a criança pode experimentar tanto a segurança e proteção como também o temor e a instabilidade, conforme os tipos de experiências que viver. Muitos de seus medos e incertezas serão na vida adulta, resultados de uma infância perturbada com experiências negativas. Esses traumas podem se dar por toda a infância e depender muitas vezes do ambiente e tratamento que a criança recebe. (BRANDEN, 1998, p.217).

Assim esclarece Branden (1998):

Por vir ao mundo numa condição de total dependência, a criança não tem uma exigência mais básica - no que se refere ao comportamento dos pais - que a de segurança e proteção. Isso envolve a satisfação das necessidades fisiológicas, a proteção contra os elementos e os cuidados básicos em todos os aspectos óbvios. Envolve a criação de um ambiente em que a criança possa se sentir nutrida e segura (BRANDEN, 1998, p.218).

Os fatores que intervêm nos níveis de interação e conseqüentemente, de motivação da criança em busca de um aprendizado significativo se relacionam à dimensão subjetiva e, ao mesmo tempo, objetiva da criança.

Para Branden (1998) movida pelo prazer da ação, pela necessidade de se sentir capaz e de realizar seus desejos, as crianças partem em busca das suas descobertas e experiências.

Uma contínua motivação será garantida por atividades adaptadas aos seus níveis e necessidades dentro das diversas situações propostas pelo educador. Neste contexto, o sentimento de autonomia possibilitado à criança no interior do grupo permite-lhe que sinta responsável por sua própria existência.

Ainda nos afirma o autor supracitado que, significante de um conteúdo está na relação que se têm com as experiências sociais, afetivas e cognitivas que as crianças vivem e que se configuram em conhecimentos com uma função real e utilizável.

Com base nesta afirmação pode-se dizer que uma aprendizagem significativa ocorre quando é capaz de transformar atitudes e gerar ações conscientes.

3.3A Afetividade na Escola

Ao chegar a Escola, a criança traz consigo um leque de vivências e experiências, tanto positivas quanto negativas, que podem ser negligenciadas pelo professor e demais agentes da instituição. Contudo, o professor não pode simplesmente dizer que não é responsável pelas experiências anteriores, e ignorá-las já que as mesmas têm influência no que vem a seguir.

Não cabe ao professor ser responsável apenas por “ensinar” conteúdos, mas sim ser o responsável por ajudar o aluno a aprender e refletir, e isso muda todo o processo, já que, se não há aprendizagem, há necessidade de investigação.

Sabemos que nem sempre um resultado não tão positivo em relação à aprendizagem nem sempre está relacionado à incompetência do professor, ausência ou deficiência de metodologias e recursos didáticos, ou a falta de atenção e indisciplina do aluno. A questão da afetividade é um aspecto pouco percebido e que pode ser o elemento que está faltando nesse processo para que ocorra a aprendizagem que se deseja.

Vygotsky menciona, explicitamente, que um dos principais defeitos da psicologia tradicional é a separação entre os aspectos intelectuais e afetivos, propondo a consideração da unidade entre ambos os processos (OLIVEIRA, 1992, p.76).

Segundo Vygotsky não se separa o intelecto do afeto porque concebe estes aspectos em uma abordagem abrangente, que seja capaz de atender o sujeito como uma totalidade:

São os desejos, necessidades, emoções, motivações, interesses, impulsos e inclinações do indivíduo que dão origem ao pensamento e este, por sua vez, exerce influência sobre o aspecto afetivo-volitivo. [...] na sua perspectiva, cognição e afeto não se encontram dissociadas no ser humano, pelo contrário, se inter-relacionam e exercem influências recíprocas ao longo de toda a história do desenvolvimento do indivíduo (REGO, 1995, p.122).

O professor antes de apontar o aluno como deficiente ou com “problemas”, deve buscar conhecer esse aluno por inteiro, para que assim possa entendê-lo e ajudá-lo, numa troca significativa que conduz à aprendizagem de fato, e não apenas considerar que os problemas sejam tão somente no aluno; como mediador do processo deve observar-se para ver se ele próprio não está obstaculizando a aprendizagem dos educandos.

Para Mahoney e Almeida (2004), segundo Wallon, o professor deve saber sobre afetividade, pois que a emoção é contagiosa, daí que o comportamento do aluno influencia a dinâmica da sala de aula e a postura do professor.

Dessa forma, cabe ao professor estar preparado para colaborar na solução dos conflitos, lembrando que estes são parte importante do processo ensino-aprendizagem. A maneira como o professor se coloca frente aos conflitos e como os mesmos são resolvidos, reflete nas relações do aluno com o conhecimento e com os outros do seu grupo.

Segundo Mahoney e Almeida (2004), a escola, por sua vez comete erros por desconhecer as várias fases do desenvolvimento da mente humana e por não conhecer conteúdos culturais que possam contextualizar concretamente os alunos e por desconhecer as histórias de vida de cada aluno.

A afetividade deve ser considerada importante, “[...] uma vez que a tendência intelectualista, generalizada na escola na atualidade, parece ignorar os

determinantes afetivos e emotivos do pensamento e da conduta do aluno” (DUARTE; GULASSA, 2004, p.24).

O papel da afetividade deve ocupar o centro do palco junto aos conteúdos e métodos pedagógicos que fazem parte do currículo escolar formal, que por si só já contribuem para o crescimento de crianças e jovens (NUNES,2009, p.123).

Por fim, após os estudos feitos, concluímos que precisamos pensar na afetividade como componente integrador do processo de ensino-aprendizagem, de forma a que esta possa contribuir decisivamente para o sucesso do processo educativo, tendo como consequênciaa melhoria das relações em sala de aula, e também na vida fora da escola, e conseqüentemente o êxito no desenvolvimento pleno do ser humano como pretendemos quando nos dispomos a educar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que a temática escolhida para a realização da nossa pesquisa é extremamente pertinente, à medida que nos ofereceu enquanto pesquisadoras elementos para entendermos os problemas contemporâneos que a educação brasileira vem enfrentando, aos quais já nos referimos anteriormente.

No decorrer do nosso trabalho tivemos a oportunidade de refletirmos sobre o desenvolvimento humano, e, mais especificamente o desenvolvimento das crianças que estão na faixa etária de 0 a 5 anos e 11 meses, na Educação Infantil, quando pudemos compreender melhor os sentimentos dessas crianças, quando relatamos algumas experiências diante das manifestações desagradáveis na sala de aula tanto da parte do aluno, quanto da parte do professor.

Compreendemos também que é fundamental que o diálogo, a colocação de limites e o respeito, estejam presentes sem que o professor parta para repreensão humilhante dos seus alunos, o que não favorece o estabelecimento de vínculos afetivos, tão importante na constituição da afetividade, e, que toda criança precisa sentir-se respeitada e valorizada pelos familiares, professores e colegas de classe.

As dificuldades que mais nos chamaram a atenção para que a relação do professor com os alunos se estabelecesse de forma amigável foram as questões voltadas ao núcleo familiar, como:

a) pais separados, que muitas vezes não davam atenção necessária para a criança;

b) pais que passavam o dia inteiro trabalhando e conseqüentemente ficavam sem tempo para dialogar e incentivar os filhos nos estudos;

c) o excesso de alunos em uma sala de aula, pois a sala tinha vinte crianças para uma professora;

d) o mimo excessivo dado à criança fazendo com que a criança não aprendesse ser responsável nas atividades; entre outras que dificultaram a relação afetiva entre professora e alunos.

Portanto, o professor deve procurar entender suas ações como mediador no processo do ensino e aprendizagem das crianças, estando ciente que está formando sujeitos para atuar com boa conduta na sociedade, acreditando que por meio de suas relações afetivas em sala de aula irá diminuir conflitos emocionais e intelectuais dos seus alunos, e assim estimulando neles o gosto em aprender.

Concluindo, as instituições escolares, e neste caso específico, as de Educação Infantil, devem se constituir em espaços de investigação por parte do professor de sua própria prática pedagógica, com vistas ao melhor desenvolvimento dos seus alunos, uma vez que pudemos concluir pelos autores estudados que a afetividade se constitui ao longo do processo de desenvolvimento e é sim, um fator relevante e que quando bem desenvolvida favorece à aprendizagem dos alunos. Desse modo corroboramos nossa hipótese inicial de pesquisa.

Estas instituições devem ser também, espaços dinâmicos, nos quais as crianças alcancem o pleno desenvolvimento de suas capacidades e potencialidades: corporais, cognitivas, afetivas, emocionais, éticas, de relação interpessoal e de inserção social.

As instituições de Educação Infantil que primam pela qualidade da educação e propiciam interações sociais afetivas, contribuem para a formação de crianças saudáveis, inteligentes e, acima de tudo, felizes.

Por fim, podemos concluir que é no período da Educação Infantil, principalmente, que a ampliação dessas relações ganha maior significado por ser um período em que a criança constrói para si a concepção social do mundo enquanto participa de relações humanas além dos familiares.

Conforme apontaram os teóricos estudados, o desenvolvimento da afetividade exige um conjunto de ações, de postura, comportamentos, atitudes adotadas pelo professor, e, todos os envolvidos no ato de educar que possam levar o aluno a sentir-se valorizado, querido e respeitado perante os outros.

Além disso, os professores reconhecem a importância da afetividade no processo de aprendizagem cuja função é garantir ao aluno, a confiança e segurança necessárias para a construção do conhecimento, seu e do mundo a sua volta. Ainda, podemos dizer que, para a maioria dos docentes, a afetividade pode ser mais bem expressa no campo da comunicação oral e dialética à medida que proporcione liberdade e respeito às ideias infantis e seus conhecimentos prévios.

Uma aprendizagem permeada pelo prazer da descoberta, da ação e da transformação será mais bem sintetizada quando acontecida num ambiente acolhedor que proporcione à criança a interação social. Aquilo que desperta sentimentos e se traduz em emoções marcam toda vida humana.

Em vista do que foi exposto, discutido e analisado ao longo deste estudo, podemos concluir que o nosso objetivo foi alcançado de forma eficiente, pois ficou

patente que a criança tanto no seu processo desenvolvimento como ser humano, quanto no processo de escolarização precisa de afeto tanto da família quanto da escola para se desenvolver integralmente.

Esperamos que nossos estudos possam contribuir para que haja novos olhares para uma educação transformadora, que cumpra seu verdadeiro papel proporcionando aos alunos um ambiente de interação social e aprendizado, tendo como alicerce o acolhimento e o respeito.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Ana Rita Silva. **A emoção em sala de aula**. Campinas, SP: Papyrus, 1999.
- ANTUNES, Celso. **A Afetividade na Escola: Educando com firmeza**. Londrina: Maxprint, 2006.
- ARANTES, Valeria Amorim (Org.). **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 2003.
- ARGYLE, M. **Comunicação edinâmica de grupo**. Bases Psicológicas. São Paulo: Ibrasa, 1974.
- BARRETO, V. **Paulo Freire para educadores**. São Paulo: Arte & Ciência, 1998.
- BRANDEN, N. **Auto estima e os seus seis pilares**. São Paulo: Saraiva, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Lei nº 3.394, de 20 de dezembro de 1996. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB**. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 15 nov. 2019.
- _____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: conhecimento de mundo**. Brasília, DF: MEC/SEF, v.3, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3>. Acesso em: 30 mar. 2019.
- CASTRO, E. **Afetividade e limites: uma parceria entre família e a escola**. Rio de Janeiro: Wak, 2012.
- DANTAS, H. **A infância da razão: uma introdução à psicologia da inteligência de Henri Wallon**. São Paulo: Manole, 1992.
- FIGUEIREDO, L. C. M. **Matrizes do pensamento psicológico**. 8.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2000, 208 p.
- FREITAS, F. M. P. R.; CARNEIRO, G. B.; JUSTI, J. Estudo sócio reflexivo frente ao fracasso escolar e problemas de aprendizagem de estudantes: revisão integrativa da literatura. **Rev.Caribeña de Ciências Sociales**, Málaga, Feb, 2018.
- GALVÃO, I.; Henri Wallon. **Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- KUPFER, M. C. M. Afetividade e cognição: uma dicotomia em discussão. In: ARANTES, V. A. (Org.). **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 2003.
- LA TAILLE, Y. **Indisciplina/disciplina: ética, moral e ação do professor**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

LA TAILLE, Yves; OLIVEIRA, Marta Kohl; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão**. 16.ed. São Paulo: Summus, 1992.

MAHONEY, Abigail Alvarenga. **Afetividade e aprendizagem: contribuições de Henri Wallon**, Loyola, 2009.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. **Rev. Psicol. Educ.**, n.20,2004.

MARCHAND, M. (1985). **A afetividade do educador**. Tradução Maria Lúcia SpedoHildorfBarbanti e Antonieta Barini. São Paulo: Summus, 1985.

NUNES, Ana Ignêz Belém Lima; SILVEIRA, Rosemarydo Nascimento. **Psicologia da aprendizagem: processo, teorias e contextos**. 3.ed. Brasília: Liberlivro, 2011.

NUNES, Vera. **O papel das emoções na educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

OLIVEIRA, J. P.; BRAGA, T. M. S. (Org.). **Desenvolvimento infantil: Perspectivas de atuação em educação e saúde**. Marília: Fundepe, 2009.

OLIVEIRA, Martha Kohl. O problema da afetividade de Vygotsky. In: LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, Martha Kohl; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão**.14.ed. São Paulo: Summus, 1992.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 1992.

PIAGET, J. **A linguagem e o pensamento da criança**.7.ed. São Paulo: MartinsFontes, 1999.

PIAGET, J.; INHELDER, B. **A psicologia da criança**. 17.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001. 137 p.

REGO, Tereza Cristina. **VYGOTSKY**. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SALTINI, Claudio J. P. **Afetividade & Inteligência: a Emoção na Educação**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1997.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

_____. Aprendizagem e desenvolvimento na Idade Escolar. In: VYGOTSKY, L.; LURIA, A.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11.ed. São Paulo: Ícone, 2010.

WADSWORTH, Barry J. **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget**. 5.ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.

WALLON, Henri. **Emoções sociais na Educação Infantil**. Nova Biblioteca 70, 1989.