

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

**AFETIVIDADE COMO ESTRATÉGIA PARA TRABALHAR COM
AS DIFERENÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Vanires Vânia Francisco

Contagem

2013

Vanires Vânia Francisco

**AFETIVIDADE COMO ESTRATÉGIA PARA TRABALHAR COM
AS DIFERENÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização apresentado como requisito parcial para a obtenção de título de Especialista em Docência na Educação Infantil, pelo Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Docência na Educação Infantil, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientadora: Prof^a Dra^a Merie Bitar Moukachar

Contagem

2013

Ficha catalográfica

Agradecimentos

*Agradeço a Deus por mais esta conquista
e a minha família por estar sempre ao meu lado,
me incentivando e me fortalecendo.*

*A minha Orientadora e a todos
os amigos que foram tão
companheiros nesta jornada.*

*Um agradecimento especial ao Marcelo,
meu marido, meu amigo,
colaborador, protetor e fonte da
minha determinação e coragem.*

FRANCISCO, Vanires Vânia. *Afetividade como estratégia para trabalhar com as diferenças na educação infantil*. Monografia (Especialização em Docência Infantil). Belo Horizonte: Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2013.

RESUMO

Esta monografia é resultado de uma pesquisa desenvolvida com o objetivo de compreender a afetividade como estratégia para trabalhar com a diferença dentro do universo da educação infantil. Entendemos a escola como espaço não só para ensinar o currículo, mas principalmente para ensinar a respeitar as diferenças e isso se dá também através do exercício do afeto e da afetividade. O nosso objetivo nessa pesquisa, portanto, foi compreender as interações entre as relações afetivas e os conceitos e práticas de inclusão na diversidade na educação infantil. Para a discussão teórica, recorreremos principalmente a Wallon, Piaget, Maturana e Vigotsky. Priorizamos, nesta pesquisa, a discussão sobre as concepções de *diversidade* e *afetividade* e acreditamos que todos, independentemente das peculiaridades que possuem, podem conviver num mesmo ambiente, de maneira respeitosa e produtiva desde que esta convivência seja perpassada pelas relações de afeto. A pesquisa foi desenvolvida em uma unidade de educação infantil, situada no bairro Riacho, na cidade de Contagem. A metodologia que utilizamos foi o estudo de caso e tivemos como sujeitos duas crianças consideradas “mais diferentes”. Como instrumentos metodológicos foram utilizados observação, aplicação de questionário e entrevista com professor, análise de documentos da secretaria da escola e registros fotográficos. Além disso, foi realizada uma intervenção envolvendo as crianças pesquisadas em atividades como Roda de Conversa, utilizando desenho, massinha, recorte e colagem. Com relação a uma das crianças, as intervenções ficaram comprometidas pela baixa frequência da mesma, mas com a outra criança, os resultados indicaram uma mudança significativa de comportamento, pois passou a se movimentar e expressar com mais segurança e autonomia tanto no seu grupo de origem, quanto nos momentos de recreio e atividades coletivas. Como considerações finais, constatamos que saber reconhecer o outro como legítimo outro, com suas diferenças e peculiaridades, nos limites e possibilidades do afeto, do carinho e do amor nas relações pedagógicas, auxilia significativamente na construção da subjetividade das crianças.

Palavras-chave: afetividade, diversidade, desenvolvimento.

FRANCISCO, Vanires Vanya. Affectivity as a strategy to work with differences in child education. Monograph (Specialization in Child Teaching). Belo Horizonte: Faculty of Education , Federal University of Minas Gerais in 2013.

ABSTRACT

This monograph pictures a survey which aims to understand affectivity as a strategy to work with differences in the realm of child education. We understand the school as an environment not only to teach the syllabuses, but mainly to teach the respect towards differences and this happens also through the exercise of affectivity. Therefore, our goal in this study was to understand the interactions between the affective relations and the concepts and practices of inclusion in the diversity of child education. As theoretical background, we have used mainly Wallon, Piaget, Vygotsky and Maturana. We prioritized the debate on the concepts of *diversity* and *affectivity* and we believe that everyone, regardless their personal peculiarities, can coexist in the same environment in a respectful and productive way as long as this coexistence is permeated by relations of affection. The research was conducted at a child education institution, located in a district named Riacho in the city of Contagem. The methodology used was a case study and the subjects were two children who were considered "more different". As methodological tools, we used observations, a questionnaire and a teacher's interview, analysis of documents from the school office and photographic records. Moreover, an intervention was carried out involving the surveyed children in activities like group conversation meetings, drawing, using play dough and cutting and pasting. Regarding one of the children, the interventions were jeopardized due to the child's low attendance rate, but with the other child, the results showed a significant change in the behavior, as she started moving around and expressing herself more safely and independently both in her original group, as in leisure moments and in other group activities. As conclusion, we found that to recognize the other as legitimate, with its differences and peculiarities within the limits and possibilities of affection, caring and love throughout a pedagogical relationship, helps to improve the construction of subjectivity in the child.

Keywords: affectivity, diversity and development.

SUMÁRIO

| | | |
|----------|--|-----------|
| 1 | INTRODUÇÃO | 08 |
| 1.1 | Justificativa..... | 09 |
| 1.2 | Objetivos..... | 10 |
| 1.2.1 | Objetivo geral..... | 10 |
| 1.2.2 | Objetivos específicos..... | 11 |
| 2 | NOSSAS BASES DE PESQUISA..... | 12 |
| 2.1 | Afetividade e diversidade: em busca desses conceitos..... | 12 |
| 2.2 | Esses conceitos na voz dos teóricos..... | 15 |
| 2.2.1 | Piaget: entre a afetividade e o diverso..... | 15 |
| 2.2.2 | A afetividade e a cultura em Maturana..... | 19 |
| 2.2.3 | As emoções e a afetividade em Wallon..... | 20 |
| 2.3 | Os conceitos, os teóricos e as considerações para essa pesquisa..... | 22 |
| 3 | METODOLOGIA PARA A PESQUISA..... | 24 |
| 3.1. | O campo da pesquisa. | 24 |
| 3.2 | Os sujeitos da pesquisa..... | 24 |
| 3.3 | Estudo de caso: o que é e como é feito..... | 25 |
| 3.4 | Procedimentos e instrumentos metodológicos..... | 25 |
| 3.5 | Projeto de intervenção..... | 26 |
| 4 | RESULTADOS..... | 27 |
| 4.1 | A escola como espaço onde acontece a diversidade e as práticas de inclusão | 27 |
| 4.2 | Relatando as observações..... | 28 |
| 4.3 | Relatando as entrevistas..... | 28 |
| 4.4 | Relatando a intervenção..... | 30 |
| 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 31 |
| 6 | REFERÊNCIAS..... | 33 |

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa pretende tratar da afetividade como estratégia para trabalhar as diferenças dentro do universo da educação infantil. Entendemos que a afetividade está vinculada às sensibilidades internas, ao mundo social e a construção da pessoa como indivíduo. A inteligência, por outro lado, está mais vinculada ao mundo físico e as intervenções feitas, nele, pelos seres humanos. Portanto, afetividade e inteligência são inseparáveis na busca do desenvolvimento pleno do indivíduo.

Desde muito cedo, as crianças entram em contato com discursos negativos carregados de preconceito, rótulos classificatórios e discriminação. Para que elas aprendam a lidar com a diferença com sensibilidade e equilíbrio é preciso que tenham familiaridade com a diversidade e não apenas em projetos com duração definida ou em datas comemorativas.

A demonstração de preconceitos e discriminações é, em alguns momentos, inevitável, visto que tais julgamentos já estão enraizados na construção cultural do pensamento. Mas não podemos esquecer que os pequenos aprendem melhor com o exemplo dos adultos. E, é com base nesta percepção que foi realizada essa pesquisa e que a instituição onde esta foi desenvolvida tem investido em materiais, literatura e formação para que os profissionais se sintam munidos de informação para assumir em sua conduta e prática, ações afirmativas de combate a todo e qualquer discurso negativo acerca da diferença, seja ela qual for.

Este trabalho, portanto, foi escrito a partir de uma pesquisa desenvolvida em uma Instituição de Educação Infantil (IEI), localizada em um bairro do município de Contagem e propõe uma reflexão para práticas em torno da diversidade nessa instituição e o papel das relações de afeto nessas práticas. No entanto, é importante frisar que este trabalho não parte da ideia de que há apenas uma maneira de se trabalhar com as diferenças e nem que esta ideia esteja aqui ligada à concepção de deficiência. Mas, busca refletir sobre as concepções e práticas possíveis ao nos depararmos com a diversidade.

Além disso, conhecer a realidade desses professores e suas práticas, diante da diversidade não é suficiente. Faz-se necessário a reflexão sobre as dificuldades da inclusão em um aspecto mais amplo, no sentido de focalizar não apenas a deficiência propriamente dita, mas toda e qualquer forma demarcada de diferenciação entre crianças e adultos.

1.1 Justificativa

Com esta pesquisa, pretendemos compreender como a escola contribui para uma educação afetiva satisfatória, propondo intervenções que consideram os princípios do respeito e da aceitação das diferenças. Na educação Infantil, assim como em todos os segmentos do trabalho educativo, a afetividade contribui para o desenvolvimento cognitivo e moral do ser humano. Não podemos pensar a afetividade apenas como manifestações de carinho físico, mas em atitudes que interferem no desenvolvimento global. A criança se desenvolve como ser social através de suas interações e das experiências vivenciadas em todos os lugares ou momentos e a afetividade permeia ou deve permear todas as vivências propiciadas nestes espaços/tempos. Portanto, compreender a importância da afetividade é um fator indispensável na formação de todas as pessoas que estão em contato e se propõem a complementar o desenvolvimento da criança.

Assim, optamos por priorizar nesta pesquisa, a discussão sobre as concepções de “Diversidade e Afetividade na Educação Infantil”, acreditando na possibilidade de que todos, independentemente das peculiaridades que possuem, são aptos a conviverem num mesmo ambiente, fazendo-se necessário, no entanto, que mudanças efetivas aconteçam e, que estas não se resumam somente na vontade do professor ou na aceitação passiva, mas que abarque uma série de modificações conceituais e práticas. Para haver aprendizagem deve haver troca e, para que essa troca seja positiva na formação do indivíduo, deve ser permeada de afeto. Nosso foco não pode estar fixo apenas na formação curricular, mas no aprendizado do sentimento. É preciso ensinar/aprender a amar, a ter empatia com o outro, e isso só se dá através do afeto e da afetividade. Para isso, precisamos da

educação infantil, da família e de profissionais que entendam a importância do lúdico, pois é através do lúdico que podemos ensinar com afeto.

E, este ensinar com afeto nos traz o seguinte questionamento: como professores, somos realmente capazes de demonstrar afeto por todas as crianças sem distinção? A escola, espaço onde se dá a aprendizagem, é também o lugar onde primeiro se expressam as diferenças e isso não ocorre apenas entre as crianças, mas também entre os profissionais que atuam neste espaço.

Dai surge outra questão: como entendemos a diversidade? A percepção da diversidade traz consigo uma gama de diferenças, entre as quais podemos citar: as raciais, de gênero, culturais, sexuais e religiosas além do desafio de pensar na construção de um diálogo possível e solidário entre os sujeitos e suas diferenças. O trabalho com diversidade nos impulsiona a ultrapassar os limites de um simples reconhecimento da diferença e da semelhança entre todos os seres humanos. Ele nos motiva a criar espaços onde todos possam dialogar suas especificidades. A diversidade implica negociações, conflitos e diálogos permanentes no sentido de possibilitar a convivência de grupos sociais diversos.

Segundo Juarez Dayrell, sociólogo que pesquisa as relações entre cultura e educação, as dimensões da diversidade estão todas elas presentes no interior da escola, na medida em que ela é um espaço sociocultural, em que professores e alunos que nela convivem, sujeitos socioculturais, são diversos em vários aspectos. Dayrell (1996) critica a forma como a escola tem lidado com as experiências culturais e a diversidade em seu interior, tentando homogeneizar todos na categoria de aluno, apreendidos e considerados apenas na dimensão cognitiva, consagrando a desigualdade e as injustiças das suas origens sociais

1.2 Objetivos

Objetivo Geral:

Compreender as interações entre as relações afetivas e os conceitos e práticas de inclusão na diversidade na educação infantil.

Objetivos específicos:

- desenvolver estudos teóricos sobre afetividade e diversidade na educação infantil;
- identificar as interações afetivas entre adulto/adulto, adulto/criança e criança/criança nas turmas de educação infantil;
- promover intervenções para identificar as relações afetivas que contribuem em situações de inclusão na educação infantil;

2 . NOSSAS BASES DE PESQUISA

Aqui estudaremos os conceitos que irão nortear toda nossa pesquisa, afetividade e diversidade. Vamos às definições:

2.1 Afetividade e diversidade: em busca desses conceitos

Uma das dificuldades nos vários estudos sobre afetividade que consultamos, foi a definição do real significado do termo. De maneira geral, o *afeto* relaciona-se com sentimentos de ternura, carinho, simpatia e empatia. Na literatura, *afetividade* está relacionada aos mais diversos termos: emoção, estados de humor, motivação, sentimento de paixão, atenção, personalidade, temperamento e outros tantos. A maior parte das vezes, confundida com emoção.

O número de definições científicas sobre o termo *emoção* é muito grande já que a afetividade é estudada em áreas de conhecimento diversas. Assim, a afetividade poder ser conceituada como domínio das emoções, dos sentimentos, das experiências sensíveis e, principalmente, da capacidade de entrar em contato com as sensações, as vivências dos indivíduos e as formas de expressão essencialmente humanas.

Criador da Epistemologia Genética, Piaget (1896-1980) reconheceu que a afetividade é a mola propulsora da atividade cognitiva. Para Piaget, a afetividade e a razão se constituiriam como termos complementares: “a afetividade seria a energia, o que move, que promove a ação, enquanto a razão seria o que possibilitaria ao sujeito identificar seus desejos, interesses, e obter êxito nas ações”. (LA TAILLE, 1992, p.47)

Para Vygotsky o desenvolvimento pessoal seria operado em dois níveis: o do desenvolvimento real que se refere diretamente às conquistas realizadas e o do desenvolvimento potencial ou proximal relacionado às capacidades a serem constituídas. Vygotsky é considerado cognitivista por ter se preocupado

essencialmente com os aspectos do funcionamento do pensamento e do raciocínio. Além, disso, questionava o dualismo entre as dimensões afetivas e cognitivas, principalmente quando menciona que a psicologia tradicional peca em separar os aspectos intelectuais dos afetivos. Segundo OLIVEIRA (1992), Vygotsky afirmava que “os processos pelos quais o afeto e o intelecto se desenvolvem estão inteiramente enraizados em suas inter-relações e influências mútuas”(p. 76).

Os educadores que buscam entender como a percepção intuitiva de pais e professores podem influenciar nas experiências e na criação dos laços afetivos de forma que tenham resultados positivos nos processos de ensino-aprendizagem estão se debruçando novamente sobre as contribuições de Wallon, Piaget e Vygotsky e reanalisando seus estudos.

De acordo com abordagem construtivista, os educadores devem se preocupar mais com o “como” do que com o “o que ensinar”, pois a forma de ensinar se torna tão ou mais importante do que o conteúdo a ser ensinado. Por isso, a intensidade das relações, os aspectos afetivos emocionais, a forma como as manifestações e a comunicação ocorrem passam a serem considerados partes integrantes do processo de apropriação do conhecimento e da aprendizagem.

A afetividade também pode ser definida como todo conhecimento construído através da vivência e da convivência social, sem restringir este processo ao contato físico, mas ampliando-o à interação estabelecida entre as partes envolvidas e, dessa maneira todos os atos comunicativos, que expressem comportamentos, intenções, juízos, crenças, valores, sentimentos e desejos, afetam as relações e, por consequência, o processo de aquisição da aprendizagem.

Ao se perceber o sujeito como um ser intelectual e afetivo, que não separa pensamento e sentimento, e reconhecer a importância da afetividade como parte integrante do processo da construção cognitiva, implica em estabelecer outro modo de observar a prática pedagógica, ampliando o processo ensino-aprendizagem para além da dimensão cognitiva.

Vamos agora ao que encontramos como definições possíveis para diversidade.

O termo diversidade diz respeito à grande variedade e à convivência de ideias variáveis em torno de um assunto concreto de elementos e características diferentes entre si, em determinado contexto, situação ou ambiente.



Figura 1 - Os operários de Tarsila do Amaral (1933)

O conceito de diversidade, segundo a afirmação de Sacristán (2002), está relacionado com as aspirações dos povos e das pessoas à liberdade para exercer sua identidade. O quadro de Tarsila do Amaral (ver Figura 1) ilustra estas ideias considerando de modo amplo, como queremos demonstrar, este conceito de diversidade que está ligado ainda, à aspiração de democracia e à necessidade de administrar coletivamente realidades sociais que são múltiplas e de respeitar as liberdades essenciais. A diversidade é também vista como uma estratégia de adaptação do ensino aos estudantes.

No que se refere às políticas públicas educacionais, a diversidade surge como uma questão de direito, constituindo uma forma de entender a educação, ao mesmo tempo em que alimenta os seus objetivos, realçando a necessidade de uma nova organização tanto para as instituições escolares quanto para a estrutura do sistema de ensino. A diversidade age no sentido de orientar a reorganização da prática educativa, propondo conteúdos dotados de uma visão crítica para entender

a cultura, a sociedade e os vínculos sociais que a constituem. Consideramos pois que

A ideia de diversidade está ligada aos conceitos de pluralidade, multiplicidade, de diferentes ângulos de visão ou de abordagem, heterogeneidade e variedade. E, muitas vezes, também, pode ser encontrada na comunhão de contrários, na intersecção de diferenças, ou ainda, na possibilidade de tolerância mútua.¹

Utilizaremos os autores Piaget, Wallon, Maturana, entre outros, para aprofundarmos esses conceitos, a seguir.

2.2 Esses conceitos na voz dos teóricos

Durante nosso trabalho, entre os vários autores que pesquisamos e sobre os quais nos debruçamos nas leituras de seus estudos, optamos por utilizar Piaget, Vygotsky, Wallon e Maturana para embasar nosso estudo e nossa prática de pesquisa.

2.2.1 Piaget : entre a afetividade e o diverso

Em sua teoria Piaget defende que o desenvolvimento intelectual é constituído por dois componentes: um cognitivo e um afetivo. Ao que chamamos de Afeto estão incluídos sentimentos, interesses, desejos, tendências, valores e emoções. O afeto se desenvolve paralelamente a cognição ou inteligência, tornando difícil separar o comportamento que se origina apenas na afetividade, sem nenhum elemento cognitivo e vice-versa.

Segundo Piaget (1971) a vida afetiva, assim como a vida intelectual é uma adaptação contínua e as duas adaptações são paralelas e interdependentes, pois os

¹ Para saber mais ver: http://pt.wikipedia.org/wiki/Diversidade_cultural

sentimentos exprimem os interesses e os valores das ações, das quais a inteligência constitui a estrutura.

Ainda de acordo com a teoria de Piaget (1982), os conceitos de assimilação e acomodação que visam chegar à adaptação são essenciais para o desenvolvimento intelectual da criança. A assimilação consiste na tentativa do indivíduo de solucionar uma determinada questão utilizando-se de uma estrutura cognitiva pré-existente. O processo de assimilação representa uma tentativa de integração de aspectos e experiências vividos aos esquemas já estruturados. O indivíduo ao entrar em contato com o objeto de conhecimento busca atingir um equilíbrio, tentando retirar dele todas as informações que lhe despertam o interesse, deixando outras que não lhe parecem, naquele momento, relevantes. A acomodação consiste na capacidade de modificar estrutura mental já definida para conseguir dominar um novo objeto de conhecimento. A acomodação complementa as interações sujeito-objeto. Toda experiência só pode ser assimilada quando há uma estrutura de ideias já existentes.

Os processos de assimilação e acomodação são complementares e acontecem por toda a vida do indivíduo e são eles que possibilitam o aprofundamento de conhecimentos e habilidades.

Piaget (1982), definiu os estágios e períodos do desenvolvimento infantil que caracterizam as diferentes maneiras usadas pelo indivíduo para interagir com a realidade que o cerca, e para organizar seus conhecimentos. Como em nosso trabalho, lançamos o olhar em direção à educação infantil, vamos, aqui, destacar apenas dois estágios do desenvolvimento, estudados por Piaget: o estágio sensório-motor e o estágio pré-operatório. Esclarecemos, no entanto, que Piaget (1982) não determina idades fixas para cada estágio, ele aponta, sim, para uma sequencia comum de etapas de desenvolvimento:

a) estágio sensório-motor (de 0 a 2 anos, aproximadamente): a atividade intelectual da criança é de natureza sensorial e motora. Neste período, a criança não possui ainda capacidade de representar mentalmente os objetos e por isso só consegue atuar diretamente sobre eles; durante todo período sensório-motor, as crianças interessam-se apenas por seu ambiente próximo e ainda não são capazes de examinar possibilidades para ações, e nem de avaliar as alternativas. Nesta

etapa, as crianças são incapazes de agir agora, para alcançar um objetivo distante no tempo ou no espaço.

b) estágio pré-operacional (de 2 a 7 anos, aproximadamente): neste período, a criança já começa a desenvolver sua capacidade de representação simbólica. Surgem aí, os primeiros sentimentos sociais, onde os instrumentos mais utilizados para a comunicação de ideias e sentimentos são a representação que se manifesta em jogos de faz de conta, em momentos de fantasia em torno da realidade e a utilização da expressão oral. Esse estágio, de acordo com Beard (1978), é o período de preparação para as operações concretas no qual ocorre à transição entre a estrutura de inteligência sensório-motora e as estruturas do pensamento operacional. A capacidade de representar um objeto com outro se desenvolve ampliando a velocidade e o alcance do pensamento durante o estágio pré-operacional, particularmente a medida que se desenvolve a linguagem oral e ocorre a ampliação do vocabulário.

A criança é capaz de transitar entre o passado e o presente. Se ontem ela não gostava de um objeto qualquer ou pessoa, esse sentimento permanece no presente. Ela apresenta consistência nos seus sentimentos de gostar ou não gostar.

Outra forma de representação no qual as crianças do período pré-operatório se engajam é o jogo simbólico, um jogo de faz de conta, em que a criança constrói símbolos, cria representações para qualquer coisa que seja do seu interesse. Há uma assimilação da realidade ao eu mais do que uma acomodação do eu à realidade, ou seja, nesta fase a criança através da fantasia transforma uma situação de desagrado em uma menos incômoda. De acordo com as palavras de Piaget (1971, p.265), o jogo simbólico é uma assimilação sem filtro do real ao eu e esta adaptação é necessária, pois quanto mais jovem é a criança menos seu pensamento consegue se adaptar ao real.

O jogo simbólico é a representação corporal do imaginário, é onde a criança exercita a sua capacidade de pensar, de representar simbolicamente as suas ações. O faz de conta permite que a criança recrie as experiências de sua vida cotidiana, e de situações imaginárias além de utilizar os objetos livremente, atribuindo-lhes outros significados e ressignificando-os de acordo com seu interesse naquele

momento. De acordo com Piaget (1982) a natureza livre do jogo simbólico tem um valor essencialmente funcional e não é uma simples diversão.

Alcançando o que nos interessa nesse trabalho, encontramos que segundo Piaget (1982), o surgimento da linguagem e, depois, a reversibilidade do pensamento, propiciam a descentralização da afetividade e este processo surge juntamente com processo de socialização, e tem como consequência o surgimento das primeiras formas de sentimentos entre os indivíduos.

Piaget concebeu o desenvolvimento do raciocínio moral, como uma consequência do desenvolvimento cognitivo e afetivo. Mas as normas não são generalizadas e são válidas apenas em condições particulares. Por exemplo, a criança considera errado mentir a seus pais e a outros adultos, mas não a seus companheiros (PIAGET, 1982).

Quando observamos o raciocínio das crianças sobre questões morais, percebemos que os conceitos morais das crianças são construídos do mesmo modo que os conceitos cognitivos. A criança pequena, quando sofre acidentalmente uma batida com outra criança, não percebe o fato como um “acidente”, porque ela não construiu ainda, o conceito de intencionalidade.

Para Piaget (1982), embora as crianças de até três anos de idade ainda se encontrem no início do processo de construção dos conceitos morais, já apresentam sentimentos afetivos e preferências. Estas experiências são necessárias para o desenvolvimento de conceitos morais e para o desenvolvimento afetivo. Assim, o universo infantil sofre grande influência das interações que constrói com os outros, sejam estes outros, adultos ou crianças.

Outro ponto que consideramos importante ressaltar é sobre a socialização do comportamento, onde Piaget (1982) declara que o indivíduo não é um ser social ao nascer, mas torna-se social no decorrer dos anos e no contato permanente com o outro. Assim, podemos dizer que a base para a relação social é a relação de reciprocidade de comportamentos e valores entre as crianças e os outros.

Piaget (1971) entende que o desenvolvimento social atua sobre o desenvolvimento cognitivo e afetivo. O desenvolvimento afetivo não acontece

separadamente do cognitivo, sendo assim, desenvolvimento social está relacionado ao desenvolvimento cognitivo e afetivo. O conhecimento social é apreendido pela criança à medida que ela interage com os adultos e com outras crianças de seu convívio. Dessa maneira, a consciência não começa pelo conhecimento dos objetos nem pela atividade do sujeito, mas por um estado indiferenciado; e é desse estado que derivam dois movimentos complementares, um de incorporação das coisas ao sujeito, o outro de acomodação das próprias coisas (PIAGET, 1971, p. 384). E quanto mais se amplia os limites da convivência social, e a chegada da criança ao ambiente escolar vai propiciar isto, mais as crianças estabelecem uma relação direta com a diversidade. É na escola que ela vai descobrir que existem grupos familiares diferentes do seu, pessoas com características diferentes das suas e grupos sociais também diferentes.

O contato com todos estes *marcadores da diversidade social*² propiciará a criança, a oportunidade de elaborar hipóteses, realizar julgamentos, refletir e estabelecer para si critérios de aprovação e reprovação do outro. É nesta fase do desenvolvimento que surge os primeiros sinais de rejeição e de simpatia a um determinado grupo ou comportamento. E, nesta etapa do desenvolvimento social da criança surgem os primeiros vínculos de afeto, assim como os primeiros sinais de exclusão.

Buscamos mais um autor que vem trazer sua contribuição para entendermos melhor as emoções e as relações afetivas. Trata-se de Maturana (2004) que afirma que vivemos numa cultura que desvaloriza as emoções em detrimento da razão.

2.2.2 A afetividade e a cultura em Maturana

Maturana traz em seus estudos um ponto de vista biológico e afirma que o amor é a emoção que constitui o domínio de ações no qual o outro é aceito como é. Para que o desenvolvimento biológico de uma criança seja sadio, é preciso que ela

² Características marcantes e comuns a grupos ou situações consideradas divergentes.

tenha uma vida de amor e aceitação, sem expectativas sobre o futuro, com sua mãe e os outros adultos com os quais ela convive.

Os estudos de Maturana explicitam o sinônimo entre *conhecer* e *viver*. A noção de viver-conhecer está diretamente vinculada com o modo de posicionar-se e de organizar-se na relação. Não se trata de adaptação ao meio. O viver-conhecer na relação significa, ao mesmo tempo, a criação/recriação desse espaço relacional, e de outros, e a criação/recriação do sistema em que acontece a relação. Pode incluir, em algum momento, a adaptação, mas vai além dela. É nessa relação criativa que emerge o social. E o social é entendido como domínio de condutas relacionais fundamentadas na emoção originária da vida: o amor. Para Maturana: “A emoção fundamental que torna possível a história da hominização é o amor” (Maturana, 1999, p. 23). Ao falar de emoção o autor não se refere ao que convencionalmente tratamos como sentimento. Emoção para ele “são disposições corporais dinâmicas que definem os diferentes domínios de ação em que nos movemos” (Maturana, 1999, p. 15). Assim entendida, a emoção fundante do social - o amor - é elemento estrutural da fisiologia humana. Maturana afirma que o amor é a emoção fundante do social por que “O amor é a emoção que constitui o domínio de condutas em que se dá a operacionalidade da aceitação do outro como legítimo outro na convivência, e é esse modo de convivência que conotamos quando falamos do social” (Maturana, 1998, p. 23).

Wallon também nos trouxe grandes contribuições com seus estudos sobre a emoção, o que será tratado a seguir.

2.2.3 As emoções e a afetividade em Wallon

Em suas pesquisas, TASSONI (2000, p.5) ressaltou que Wallon foi um grande estudioso francês com formação em medicina e filosofia que se dedicou em grande parte de sua vida ao estudo das emoções e da afetividade. Wallon identificou as primeiras manifestações afetivas do ser humano, suas características e a grande complexidade que sofrem no decorrer do desenvolvimento, assim como suas

múltiplas relações com outras atividades psíquicas. O autor afirma que a afetividade desempenha um papel fundamental na constituição e funcionamento da inteligência, determinando os interesses e necessidades individuais. Ele atribui às emoções um papel de primeira grandeza na formação da vida psíquica, funcionando como uma amálgama entre o social e o orgânico. As relações da criança com o mundo exterior são, desde o início, relações de sociabilidade, visto que, ao nascer, a criança não possui

meios de ação sobre as coisas circundantes, razão porque a satisfação das suas necessidades e desejos tem de ser realizada por intermédio das pessoas adultas que a rodeiam. Por isso, os primeiros sistemas de reação que se organizam sob a influência do ambiente, as emoções, tendem a realizar, por meio de manifestações consoantes e contagiosas, uma fusão de sensibilidade entre o indivíduo e o seu entourage. (Wallon, 1971, p. 262).

Wallon (1978) entende que a primeira relação do ser humano ao nascer é com o ambiente social, ou seja, com as pessoas ao seu redor. As manifestações iniciais do bebê assumem um caráter de comunicação entre ele e o outro, sendo vistas como o meio de sobrevivência típico da espécie humana. Para ele

Os únicos atos úteis que a criança pode fazer, consistem no fato de, pelos seus gritos, pelas suas atitudes, pelas suas gesticulações, chamar a mãe em seu auxílio.(...) Portanto, os primeiros gestos (...) não são gestos que lhe permitirão apropriar-se dos objetos do mundo exterior ou evitá-los, mas são gestos dirigidos às pessoas, são gestos de expressão (p. 201).

Wallon estabelece uma distinção entre emoção e afetividade. Segundo o autor as emoções são manifestações de estados subjetivos, mas com componentes orgânicos. Contrações musculares ou viscerais, por exemplo, são sentidas e comunicadas através do choro, significando fome ou algum desconforto na posição em que se encontra o bebê. Ao defender o caráter biológico das emoções, destaca que estas se originam na função tônica. Toda alteração emocional provoca flutuações de tônus muscular, tanto de vísceras como da musculatura superficial e, dependendo da natureza da emoção, provoca um tipo de alteração muscular. Segundo Dantas (1992),

Wallon identifica emoções de natureza hipotônica, isto é, redutoras do tônus, tais como o susto e a depressão. (...) Outras emoções são hipertônicas, geradoras de tônus, tais como a cólera e a ansiedade, capazes de tornar pétreas a musculatura periférica. (p. 87).

A afetividade, por sua vez, tem uma concepção mais ampla, envolvendo uma gama maior de manifestações, englobando sentimentos (origem psicológica) e emoções (origem biológica). A afetividade corresponde a um período na evolução da criança, quando surgem os elementos simbólicos. Segundo Wallon, é o aparecimento destes elementos que possibilita a ocorrência da transformação das emoções em sentimentos. A possibilidade de representação, que conseqüentemente implica na transferência para o plano mental, confere aos sentimentos durabilidade e moderação.

Segundo Tassoni (2000), o processo de aprendizagem ocorre em decorrência de interações sucessivas entre as pessoas, a partir de uma relação vincular, isto é, da criação de vínculos entre as pessoas, portanto, é através do outro que o indivíduo adquire novas formas de pensar e agir e, dessa forma apropria-se (ou constrói) novos conhecimentos.

2.3. Os conceitos, os teóricos e as considerações para essa pesquisa

Os autores estudados afirmam, cada um a seu modo, que realmente as relações de afeto e emoção influenciam no processo de desenvolvimento cognitivo das crianças e das pessoas de forma geral. Wallon vem nos apontar que a emoção estaria relacionada ao componente biológico do comportamento humano, referindo-se a uma reação de ordem física. Já a afetividade teria uma significação mais ampla, na qual se inserem várias manifestações basicamente orgânicas.

Piaget argumenta que a afetividade e a razão constituiriam termos complementares: “a afetividade seria a energia, o que move a ação, enquanto a razão seria o que possibilitaria ao sujeito identificar desejos, sentimentos variados, e obter êxito nas ações”. (LA TAILLE, 1992/2005, p. 47).

Já Vygotsky (1992) afirmava que “os processos pelos quais o afeto e o intelecto se desenvolvem estão inteiramente enraizados em suas inter-relações e influências mútuas” (p.76).

E Maturana (1998) diz: “O amor é a emoção que constitui o domínio de condutas em que se dá a operacionalidade da aceitação do outro como legítimo outro na convivência, e é esse modo de convivência que conotamos quando falamos do social” (p. 23).

Poderíamos citar muito mais autores e suas contribuições para ampliação da compreensão da importância da afetividade no processo de desenvolvimento cognitivo e no trabalho com a diversidade, mas concluímos que alcançamos nossos objetivos com as leituras que realizamos. Portanto, passaremos a partir de agora a descrever a metodologia utilizada na realização dessa pesquisa.

3. METODOLOGIA PARA A PESQUISA

3.1 O campo da pesquisa

A instituição onde a pesquisa foi desenvolvida dispõe de quatro salas de aula, sala dos funcionários, secretaria, biblioteca, sala da direção, cantina, refeitório, dois banheiros (adultos) para funcionários, seis banheiros infantis para as crianças, uma área coberta e outra área descoberta.

O prédio onde a escola funciona é muito antigo e seus espaços não foram planejados para atender a educação infantil. O grupo de profissionais que nela atuam está sempre buscando alternativas para minorar o impacto da falta de espaço no desenvolvimento da proposta pedagógica da instituição.

O bairro em que está localizada a escola mescla áreas residenciais e comerciais.

3.2 Os sujeitos da pesquisa

A professora Mara³ e as crianças Lúcio, Elisa e Carlos⁴, todos da turma de 4 anos. Durante a observação foram escolhidas essas três crianças que apresentavam características muito diferentes dentro do grupo ao qual pertenciam.

Lúcio é uma criança que nasceu prematura, depois de uma gestação complicada, pois sua mãe teve muitos problemas de saúde durante a gravidez e segundo os médicos, o menino teria vários comprometimentos como dificuldades de

³ Nome fictício que será adotado a partir de agora para proteger a identidade da professora.

⁴ Nomes fictícios que serão adotados a partir de agora para proteger a identidade das crianças observadas.

fala, locomoção e possivelmente um leve retardo mental. Elisa é uma menina que nasceu com os dedos da mão esquerda atrofiados. No começo ficava sempre com as mãos no bolso e evitava contato com as outras crianças. Carlos é uma criança sem nenhuma característica física específica, mas seu comportamento antissocial, seu desejo expresso de se manter isolado das outras crianças, chamou nossa atenção durante as observações.

3.3 O estudo de caso

O estudo de caso é uma metodologia de investigação apropriada quando procuramos compreender, explorar ou descrever acontecimentos e contextos complexos, nos quais estão envolvidos fatores diversos simultaneamente.

De acordo com Yin, este método é o mais apropriado quando pretendemos definir os tópicos de investigação de forma abrangente e quando queremos considerar e recorrer a múltiplas fontes de dados. O autor define estudo de caso com base nas características do fenômeno em estudo, além disso, afirma que estudo de caso é uma investigação empírica como qual se pretende estudar um fenômeno contemporâneo no contexto real em que ocorre, sendo particularmente adequado o seu uso quando as fronteiras entre o fenômeno em estudo e o contexto em que ele ocorre não são claramente evidentes.

3.4 Procedimentos e instrumentos metodológicos

Durante o estudo de caso utilizamos principalmente a observação como forma de coleta de dados, e, como formas de registro, a gravação e as fotografias. Observamos as crianças em momentos diferentes de atividades intra e extra sala, em atividades de Corpo e Movimento⁵, Faz de Conta⁶ e Trabalho de Campo⁷.

⁵ Atividades utilizadas para trabalhar consciência corporal nas crianças

Foram feitas entrevistas com a professora regente da turma e com as demais professoras, mas como houve várias mudanças durante o processo, optamos por utilizar apenas o relato da professora referência em nossos registros.

3.5 Projeto de intervenção

A intervenção foi feita em diferentes espaços e momentos. Em um primeiro contato, a proposta inicial foi a Roda de Conversa⁸ desenvolvida na sala de aula envolvendo todas as crianças da turma.

Entre as atividades propostas para a turma estão desenho livre de si e dos colegas, recorte de figuras que simbolizam os companheiros, manipulação de massinha e leitura de histórias com reconto oral.

Em outro momento, somente as crianças pesquisadas foram levadas para a sala da direção e cada uma foi convidada a expressar sua opinião a respeito dos colegas, falando o que acha interessante, o que gosta de fazer em companhia deles, e também o que não gosta nos companheiros. Durante os momentos de intervenção e de interação entre os pesquisados foram propostas brincadeiras, representação através de desenhos, massinha, colagem e brinquedos.

⁶ Momento de brincadeira orientada que utiliza brinquedos e fantasias.

⁷ Excursões com objetivo pedagógico.

⁸ Momento de acolhimento realizado no início da aula ou sempre que necessário. Seu objetivo é facilitar a concentração em torno da explicação de regras, combinados ou apenas para discutir os fatos relevantes do que foi proposto.

4. RESULTADOS

4.1 A escola como espaço onde se dá a diversidade e as práticas de inclusão

A proposta pedagógica da IEI busca propiciar às crianças uma educação de boa qualidade, com participação de todos os profissionais da instituição. Todo trabalho realizado é fruto do empenho e do compromisso de uma equipe que vem refletindo e reconstruindo sua prática coletivamente, que considera as crianças como seres em sua integralidade, que aprendem a ser e a conviver consigo mesmos, com os demais e com o ambiente de maneira articulada e gradual. Portanto, busca, de maneira intencional, a interação entre as diversas áreas do conhecimento e aspectos da vida cidadã.

Para possibilitar uma convivência cooperativa e livre de ações e concepções discriminatórias, a instituição onde a pesquisa foi realizada vem tomando algumas providências consideradas pelo grupo de funcionários como essenciais. Dentre elas podemos citar:

- Aquisição de materiais didáticos que valorizem as diferentes raças, pessoas com deficiências física e mental e que mostrem crianças em posição de igualdade, independentemente do gênero e grupo étnico ao qual pertençam.
- Utilização de instrumentos musicais que contemplem a sonoridade típica de diversas culturas.
- Compra de brinquedos que privilegiem a diversidade (bonecos e bonecas negras, ruivas, orientais, bonecos com características que denunciem deficiências físicas e/ou mentais) entre outros.

4.2 Relatando as observações

O dia sempre começa com as crianças se reunindo no pátio coberto da escola para uma grande roda, é nesse momento que acontece a cantoria. Todas as crianças cantam, dançam, ensaiam apresentações, felicitam os aniversariantes e conversam sobre a agenda da semana e recebem informações sobre algum Trabalho de Campo ou festividade que vai acontecer. Esta é a primeira atividade do dia e tem duração média de 15 minutos, além de contar com participação de crianças, professores e demais profissionais da escola.

Depois disso, as crianças vão para a sala de aula e é lá que acontece a Rodinha de Conversa onde todos são incentivados expressar espontaneamente suas ideias e opiniões, contar fatos que ocorreram em sua vida social, cantar uma música nova que aprendeu com seus familiares, na igreja ou que tenha ouvido no rádio, além de construir rotina do dia. Este é considerado um momento muito importante por permitir ao professor, observar atentamente cada criança e propiciar a todas, oportunidade de se manifestar e participar da atividade. Também é um momento que possibilita a realização de intervenções para incentivar a autonomia e a autoestima naquelas crianças que se mostram tímidas, inseguras ou retraídas.

A observação também aconteceu durante as atividades de Faz de Conta, Corpo e Movimento e Oficinas, não tendo ocorrido nenhuma atitude específica que evidenciasse falta de respeito ou exclusão com relação às crianças observadas, nestes momentos.

4.3 Relatando as entrevistas

A professora Mara trabalha em educação há mais de 20 anos. Nesta escola está ela está desde 2008. É formada em Normal Superior e tem atuado com crianças deficientes desde muito antes de a legislação trazê-las para as escolas regulares. Mara conta que trabalhou com escolarização de crianças entre 5 e 8 anos

em uma fundação de Belo Horizonte que atende exclusivamente pessoas com deficiência.

Segundo ela, encontrou na educação infantil o seu lugar, pois além de ser muito prazeroso, o contato diário com as crianças permite trabalhar as diferenças e a diversidade com maior leveza. As crianças são mais receptivas à deficiência ou à diferença. Mas, segundo sua fala, se engana quem pensa que não há preconceito, porque não focalizar a diferença não significa achá-la agradável ou ignorá-la. Entre as crianças também acontece discriminação e exclusão e isso muitas vezes vem acompanhado de muita crueldade, pois elas ainda não possuem censura interna e não percebem quando são ofensivas com o outro.

Com relação ao trabalho que ela vem desenvolvendo na escola, julga ser muito tranquilo, pois além da receptividade natural das crianças, há mais suporte material. A escola investe em materiais que incluem desde brinquedos como os bonecos negros, gordos, magrinhos a livros de literatura que trazem temáticas voltadas para os diversos eixos da inclusão. São livros que discutem a velhice, a morte de pessoas queridas, perda de animais de estimação, doenças em família, síndromes, desemprego, famílias diferentes, alimentação, autocuidado e sentimentos entre outros considerados relevantes para a formação das crianças.

Quando questionada sobre o acesso a formação sobre o tema da inclusão, a professora disse que os cursos são muito voltados para as deficiências e que ainda ficam muito presos aos estudos teóricos. Acrescenta que ainda não há formação voltada para práticas inclusivas e que a descoberta de formas de trabalhar com a criança deficiente ainda é de responsabilidade do professor e da equipe pedagógica que recebe esta criança na escola. Mara diz que, mesmo assim, gosta de participar dos cursos oferecidos pelo município, pois “pouca formação é sempre melhor que nenhuma”.

4.4 Relatando a intervenção

A intervenção foi desenvolvida em momentos diversos, tanto em situações que contaram com a presença de todas as crianças, quanto em outras que envolveram apenas as crianças pesquisadas.

É importante ressaltar que em nenhum momento as crianças expressaram pensamentos ou sentimentos negativos ou específicos com relação às diferenças entre si. Elas pareciam não perceber qualquer característica que as diferenciavam uma das outras, a não ser a diferença de gênero.

Quando foram levadas para outro local, as crianças pesquisadas se mostraram tímidas, depois pareceu haver um constrangimento em estar na sala da direção para fazer uma atividade, pensaram que era porque a professora havia reclamado delas ou era algum tipo de castigo. Fora isso, no cotidiano da escola elas transitam pela sala da direção com naturalidade. Mas o aparente constrangimento durou pouco, pois logo, os muitos brinquedos adquiridos para as salas de aula e para o Faz de Conta despertaram seus interesses e elas começaram a questionar quando é que poderiam brincar com eles, se poderiam levá-los pra casa, se eu daria para o irmãozinho também, se era presente de dia das crianças, só para citar algumas entre as centenas de perguntas que fizeram.

Finalizando esse relato, destacamos que as atividades desenvolvidas com as crianças foram muito positivas, principalmente as que foram aplicadas na turma toda. É muito enriquecedor perceber o quanto as crianças são capazes de aprender umas com as outras e o quanto elas nos ensinam a ter humildade para aceitar que não ensinamos a elas nada que nós mesmos não estivéssemos precisando aprender.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta monografia nos fez refletir sobre o verdadeiro trabalho da escola, e questionar se ele é realmente desenvolvido considerando as diferenças existentes entre as pessoas que transitam pelo ambiente escolar. Através de nossas pesquisas e observações concluímos que a presença da afetividade é extremamente importante no processo de interação/integração das diferenças e deve ser considerada como um dos eixos de trabalho durante o planejamento das atividades. Essa importância deve ser atribuída a afetividade não apenas em ocasiões específicas ou no início do ano letivo, e sim estar presente em toda a trajetória escolar das crianças.

Entre as conclusões a que chegamos através de nossas pesquisas está a que define a escola como o primeiro espaço extra familiar frequentado pela criança de maneira contínua. Concluímos também que forma como as crianças são acolhidas neste espaço, interfere em seu desenvolvimento sócio afetivo e cognitivo. A afetividade deve ser estimulada através da vivência e da construção de vínculos que se estabelecem entre os atores sociais que atuam no universo escolar. Ressaltamos que, não podemos esperar que a afetividade seja como um passe de mágica, que anula as diferenças além de igualar pensamentos e sentimentos. Quando afirmamos que o afeto é essencial para seja estabelecida uma relação construtiva com a criança, não estamos propondo ao professor que limite sua intervenção a ações de romântica aceitação. Já dissemos que ser afetuoso não é ser meloso ou condescendente com toda e qualquer atitude imposta pela criança.

Pensar na relevância da convivência e considerar as várias interações propiciadas pela escola para todas as crianças e adultos é assumir a responsabilidade pelo desenvolvimento emocional das pessoas envolvidas neste processo.

A estabilidade emocional propicia a criança um envolvimento maior com seu processo de aprendizagem. O afeto, com certeza, é uma estratégia eficaz para aproximar a criança das diferenças que se fazem presentes na escola e na sociedade e com o auxílio do lúdico, é possível propiciar uma convivência saudável

e respeitosa, além de apresentar um caminho estimulador e enriquecedor para se atingir o sucesso no processo de aprendizagem e nas relações que serão construídas durante a vida.

Reafirmamos que não limitamos a concepção de afetividade a simples manifestações de carinho físico, embora saibamos o quanto estas são importantes. Também não consideramos a possibilidade de aceitar com passividade toda a manifestação da personalidade, muitas vezes egocêntricas, das crianças, em nome da afetividade. Fazer isso seria restringir o papel do professor ao de mero espectador do processo de desenvolvimento da criança. É retirar dele a possibilidade de interferir no processo de construção de um indivíduo solidário e com capacidade de convivência positiva, produtiva e respeitosa.

Também não pretendemos limitar o conceito de afeto a ações sempre positivas. Antipatia, rejeição e raiva também são expressões de afetividade e estão muito presentes em todas as relações que se estabelecem dentro da escola, principalmente por ser a escola o lugar onde primeiro se manifesta a diversidade.

O trabalho do professor é primordial para ajudar as crianças a reconhecer o outro como legítimo outro, respeitando e se fazendo respeitar como pessoa única e possuidora de características individuais. É na escola e através das intervenções propostas por ela que acontecerá a formação social das crianças e é também neste espaço que a criança aprende a respeitar os seus próprios limites e os limites das pessoas com as quais convive. Ela aprende também que os limites, o respeito às diferenças não anulam a possibilidade do afeto, do carinho e do amor, muito pelo contrário. Uma criança aprende o que é respeito e respeita a partir da vivência verdadeira desses sentimentos compartilhados com os adultos e as crianças com quem convive.

6. REFERÊNCIAS

AMARAL, Tarsila do. Os operários. Em http://www.tarsiladoamaral.com.br/biografia_resumida.html

ALENCASTRO, Clarice Escobar de. **As relações de afetividade na Educação Infantil**. 2009,34 pags, conclusão do curso de Pedagogia. UFRGS, Porto Alegre.

ALMEIDA, Ana Rita. **A emoção na sala de aula**. 7ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2009.

_____. **O que é Afetividade? Reflexões para um conceito**. Disponível em: http://www.educacaoonline.pro.br/o_que_e_afetividade.asp. Acesso em 7 de outubro de 2013.

ANTUNES, Celso. **Alfabetização emocional**. São Paulo: Terra, 1996.

_____. **A construção do Afeto**. São Paulo: Terra, 1996.

BEARD, Ruth Mary. **Como a Criança Pensa**: a psicologia de Piaget e suas aplicações educacionais. São Paulo: Ibrasa, 1978.

LA TAILLE, Y. Desenvolvimento do juízo moral e a afetividade na teoria de Jean Piaget. _____(Org.) Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992. p. 47-73.

MATURANA, Romicim Humberto & Verden – Zöller. **Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano do patriarcado à democracia.** São Paulo: Palas Athena, 2004.

MATURANA, R. Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política.** Belo Horizonte: UFMG, 1998.

MICHAELIS. **Dicionário Escolar da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: Melhoramentos, 2008.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação.** Rio de Janeiro: LCT, 1971.

_____ **O nascimento da inteligência na criança.** Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

_____ **Estudos de psicologia genética.** Rio de Janeiro: Forense, 1973.

TASSONI, Elvira Cristina Martins. **Afetividade e aprendizagem: a relação professor- aluno.** 2000, 17 pags, tese de mestrado. Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.

<http://coral.ufsm.br/tielletcab/objetoap/txt/txthtml1.htm>