

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFMG
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO LATO SENSU EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO
BÁSICA - LASEB**

GLÁUCIA MARTINS DE OLIVEIRA

**EXPRESSANDO A AFETIVIDADE,
TRABALHANDO A AUTOESTIMA**

**Belo Horizonte
2012**

GLÁUCIA MARTINS DE OLIVEIRA

**EXPRESSANDO A AFETIVIDADE,
TRABALHANDO A AUTOESTIMA**

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

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Regina Célia Passos Ribeiro de Campos

Área: Educação Infantil

**Belo Horizonte
2012**

GLÁUCIA MARTINS DE OLIVEIRA

**EXPRESSANDO A AFETIVIDADE,
TRABALHANDO A AUTOESTIMA**

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

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Regina Célia Passos Ribeiro de Campos

Área: Educação Infantil

Aprovado em de julho de 2012.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora

Professora Doutora Regina Célia Passos Ribeiro de Campos – Departamento de Ciências Aplicadas à Educação - Faculdade de Educação / Universidade Federal de Minas Gerais – DECAE FAE/UFMG

Membro da Banca Examinadora

Professora Doutora Lívia Maria Fraga Vieira – Departamento de Administração Escolar - Faculdade de Educação / Universidade Federal de Minas Gerais – DAE FAE/UFMG

RESUMO

Este trabalho de análise crítica pedagógica busca realizar uma investigação, a partir da análise e reflexão da prática pedagógica, sobre o tema: “emoções e sentimentos: vivências afetivas fundamentais nas interações professor-aluno”. Esse tema foi relacionado e problematizado com os referenciais teóricos e conceituais, bem como conhecimentos adquiridos ao longo do curso de especialização. Assim fundamentado, o Projeto de Ação Pedagógica: “Expressando a afetividade, trabalhando a autoestima”, foi implementado com o objetivo de observar a expressão dos sentimentos/afetividade dos alunos bem como suas manifestações no ambiente escolar. As ações foram desenvolvidas com uma turma de crianças de 5 anos de idade, no segundo semestre de 2011, por meio de atividades planejadas e executadas dentro da rotina escolar das crianças e rodas de discussões acerca do tema, após leituras de literaturas infantis, apresentações de atividades feitas em casa pelos pais e pelas crianças, ou fatos ocorridos no dia a dia. Destaca-se a atividade entre as atividades realizadas como parte desse projeto o “Quadro dos sentimentos” onde cada criança teve a oportunidade de registrar através das carinhas: triste, alegre e irritado seu estado de humor naquele dia e falar sobre sua tristeza e/ou felicidade e/ou irritabilidade para o restante do grupo; outro empreendimento foram as apresentações das atividades feitas pelos pais e pelas crianças na roda em sala de aula. Os resultados alcançados foram: a promoção das interações entre aluno e educador, a valorização das produções das crianças e enfim, a permissão da expressão dos sentimentos e da afetividade no ambiente escolar, considerando-os como fatores fundamentais no relacionamento professor aluno, que já fazia parte da proposta pedagógica, mas foi intencionalmente incorporada à dimensão afetiva ressaltando a aprendizagem e a afetividade na formação da autoestima.

Palavras-chave: Expressão. Afetividade. Sentimentos. Aprendizagem. Autoestima.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	6
2	OBJETIVOS.....	10
3	REFLEXÕES SOBRE A INFLUÊNCIA DA AFETIVIDADE NOS PROCESSOS EDUCATIVOS E NA RELAÇÃO EDUCADOR/CRIANÇA.....	11
3.1	As manifestações motoras e cognitivas do bebê.....	11
3.2	O papel do educador na formação da autoestima x afetividade.....	14
4	CONTRIBUIÇÕES DE ALGUNS TÉORICOS ACERCA DO CONCEITO DE AFETIVIDADE.....	15
4.1	Teoria de Piaget sobre a afetividade.....	15
4.1.1	Fases do desenvolvimento segundo Piaget.....	18
4.1.2	O período pré-operacional.....	19
4.2	Contribuições da Teoria Sócio Histórica de Vygotsky sobre a afetividade.....	23
4.2.1	A importância da afetividade na Teoria de Vygotsky.....	24
4.2.2	Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP.....	25
4.2.3	Mediação Simbólica.....	27
4.2.4	Relação professor-aluno na perspectiva de Vygotsky...	27
4.3	As três manifestações da Afetividade segundo Henri Wallon.....	28
4.3.1	Emoção na teoria de Henri Wallon.....	29
4.3.2	O papel da emoção no ensino-aprendizagem segundo Wallon.....	29
4.3.3	A escola na perspectiva de Wallon.....	33
4.4	Contribuição da Psicologia para a educação e para a relação professor-aluno.....	33
5	PLANO DE AÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	35
5.1	Contextualização da escola e dos sujeitos.....	35
5.2	Meus alunos e minha prática pedagógica.....	38
5.3	Os procedimentos metodológicos	39
5.4	O Plano de Ação	40
5.5	Avaliação	42
5.6	Cronograma	42
5.7	Descrição da realização das atividades.....	43
5.8	Atividades realizadas pelos pais.....	43
5.9	Atividades feitas pelas crianças.....	46
6	ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	49
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	51
	REFERÊNCIAS.....	52
	ANEXOS.....	55

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho de Análise Crítica da Prática Pedagógica (ACPP) visa refletir sobre a afetividade como fator fundamental no relacionamento professor e aluno, desenvolvendo análises sobre a ligação entre aprendizagem e a afetividade na formação da autoestima. A temática “Emoções e Sentimentos: vivências afetivas fundamentais nas interações professor-aluno”, teve origem em uma questão relativa a um problema do cotidiano da escola em que trabalho. Aos poucos, percebi que esse problema não é somente da minha escola, mas que acontece em outras instituições também e, por essa razão, resolvi aprofundar essa temática.

Iniciei minha trajetória como professora na Educação Infantil em 1990 na creche da UFMG - CDC¹ UFMG e, seis anos mais tarde em 1996, iniciei o curso de Pedagogia na UNI-BH e 1998 fui transferida para FAE – UFMG onde terminei o curso de Pedagogia em 2001.

Trabalhei inicialmente, por seis meses, no Berçário, como educadora assistente e logo fui promovida para o cargo de professora. Durante esse período, trabalhei com crianças de diversas faixas etárias, de 9 meses a três anos de idade. Não só durante o curso de graduação, mas em toda a minha experiência como educadora, procurei estudar bastante o desenvolvimento infantil.

No ano de 1994, por motivos familiares tive que me desligar do CDC e durante minha graduação no Curso de Pedagogia, em 1998, passei por um processo seletivo para trabalhar em uma multinacional como supervisora de recursos humanos e lá executava as funções de dar cursos de ambientação para os novos funcionários e cursos de reciclagem para os veteranos, foi uma experiência muito boa, principalmente porque foi lá que percebi minha vocação como professora de educação infantil. Pedi demissão após dois anos de trabalho naquela empresa e terminei meu Curso de Pedagogia na UFMG e, de 1999 a 2002 trabalhei em duas escolas particulares.

Em 2003, através da aprovação em concurso público da Prefeitura de Belo Horizonte para o cargo de Educador Infantil, fui lotada em uma UMEI² da região Pampulha de Belo Horizonte - MG. Nesta UMEI trabalho até os dias de hoje e até o

¹ Centro de Desenvolvimento da Criança.

² Unidade Municipal de Educação Infantil.

momento, já trabalhei com todas as idades e pude desenvolver vários projetos com as crianças.

Tenho aprendido muito na docência com cada faixa etária, todas as especificidades pedagógicas e psicológicas e também através da pós-graduação na Faculdade de Educação da UFMG e por conta própria, mobilizada pelos desafios encontrados em sala de aula e também em razão do aprendizado proporcionado pela prática pedagógica do dia a dia. Meu interesse pela Educação sempre esteve presente todos esses anos, estive envolvida com cursos, palestras e leituras que me proporcionassem um estudo constante a respeito do meu trabalho pedagógico. Durante minha trajetória profissional a questão que freqüentemente me aparece e sempre tive o desejo de investigar versa sobre o tema da Relação Educador – Criança.

Antes de iniciar essa reflexão, será importante destacar o que consideramos como ponto principal nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, estabelecidas pela Resolução da CEB³ do CNE⁴, que é a concepção de criança e de seu processo de desenvolvimento.

Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (CEB/CNE N°05, de 17 de dezembro de 2009.).

Observa-se que o texto das Diretrizes enfatiza uma escola que deve orientar as propostas pedagógicas de maneira que a criança é colocada como centro do planejamento curricular, e deve ser compreendida como sujeito histórico e de direitos.

Por ser a criança concebida como sujeito histórico e de direitos, torna-se importante que as práticas considerem que essa criança é capaz, por meio das interações com o meio em que vive, de construir sua identidade pessoal e coletiva, produzindo cultura. Além disso, a escola pode criar espaços para o fantasiar, o brincar, o experimentar e o aprender comportamentos que darão sentido à construção do mundo físico e social da criança, sendo, portanto, o ambiente escolar

³ Câmara de Educação Básica.

⁴ Conselho Nacional de Educação.

o lugar ideal para que as trocas e relações aconteçam entre elas e também entre elas e os adultos.

Outro ponto de destaque a ser levado em consideração a respeito das propostas pedagógicas está no artigo 3º, inciso III da Resolução CEB, N°1, de 7 de abril de 1999.

Artigo 3º- inciso III: As Instituições de Educação Infantil devem promover em suas Propostas Pedagógicas, práticas de educação e cuidados, que possibilitem a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/lingüísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível. (CEB N°1, 1999).

Levando em consideração o citado artigo/inciso das Diretrizes observa-se que o documento ressalta a necessidade de assegurar os direitos básicos da criança e que entre eles está a relação entre o educador e a criança, de forma que a escola promova em suas práticas pedagógicas o cuidar, o educar possibilitando a formação integral da criança, inclusive entre os aspectos emocionais e afetivos e não somente o cognitivo. A escola e os profissionais da educação devem estar direcionados pelo respeito e não causar danos físicos e/ou psicológicos às crianças.

A leitura sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil me fez refletir situações muito adversas que tenho me deparado na escola e que divergem completamente do que as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil se propõem. Tenho visto educadoras infantis que não conseguem seguir as orientações básicas de um trabalho pedagógico, exigindo das crianças posturas adultas, exigindo demais para o que elas podem oferecer. Um comportamento que agrada ao adulto não se importando com as necessidades da própria criança, se dirigindo às crianças de formas grosseiras e ríspidas.

Levando-as a permanecerem caladas ou quietas, de cabeça baixa sobre a mesa, regulando suas brincadeiras preferindo aquelas que não demandem uma exploração maior do espaço físico. Impondo condições e regras muito rígidas como: “se você não ficar sentado nesta cadeira vai perder o parquinho”, “se chutar essa bola muito forte, vai ficar sem ela”, “se não ficar calado e quieto durante o vídeo não vai ganhar estrelinha”.

Além do mais é comum ver educadoras discutindo com crianças de dois anos por apenas tirarem os sapatos e “passar um susto nelas” dizendo que terão de se calçar sozinhas. E como se não bastasse existem algumas educadoras que as deixam por um tempo “pensando” no “por que tiraram os sapatos!”. Frases como

estas e procedimentos com estes são comuns de se ver e ouvir no dia a dia na escola em que trabalho como educadora infantil.

Além disso, percebo que alguns comportamentos das crianças de dois anos, por exemplo, como colocar e tirar sapatos, calçar o chinelo/sandália do colega que, em minha opinião, fazem parte do processo de aprendizagem são interpretados por algumas educadoras no local onde trabalho, como indisciplina ou desobediência.

Diante dessas observações, percebo que me sinto interrogada no ambiente em que trabalho, por esse motivo, me senti motivada a desenvolver um projeto na escola em que trabalho que abre espaço para discutir essa temática e enfatiza a afetividade da relação educador - criança e tentar propor novas ações que promovam a afetividade entre ambos. Pretendo pesquisar sobre essas situações e desenvolver através desta pesquisa atividades que permitam as crianças a sentirem autoconfiantes, através da autoestima, expressarem a afetividade/sentimentos.

O tema proposto neste trabalho está, portanto, em levantar e refletir uma questão em certa parte polêmica, mas que me incomoda muito, pois, para mim é de fundamental importância abordar fatores que elucidem como a relação afetiva deve nortear a ação pedagógica que influenciará diretamente na autoestima do aluno, tendo em vista diferenças individuais e comportamentais inerentes ao ser humano.

Paralelamente, uma vez que a linguagem ainda em formação não oferece grandes possibilidades de abstração e reflexão dos sentimentos, será importante propor às crianças uma ajuda no sentido de agir de forma mais afetiva no ambiente escolar e, ao mesmo tempo, ajudá-las a refletir sobre os sentimentos uns dos outros e sobre suas ações.

Os objetivos, geral e específicos, foram previamente elaborados para cumprir toda a trajetória desde a pesquisa teórica até o processo de intervenção, conforme está descrito a seguir:

2 OBJETIVOS:

Objetivo Geral:

- Pesquisar e analisar os processos de manifestação da afetividade nas relações afetivas entre professor e aluno.

Objetivos específicos:

- Analisar sobre a relação entre aprendizagem e a afetividade na formação da autoestima.
- Propor meios de agir de forma mais prazerosa no ambiente escolar respeitando suas fases de desenvolvimento.
- Contribuir para o desenvolvimento de uma autoimagem positiva
- Promover interações entre os alunos e educador.
- Valorizar as produções das crianças
- Permitir a expressão dos sentimentos/afetividade

Diante desses objetivos propus ao grupo de crianças com o qual trabalho algumas atividades relacionadas à expressão dos sentimentos/afetividade. Os pais das crianças participaram colaborando com algumas atividades que foram enviadas para casa, já as crianças, em sala com satisfação relataram a participação dos pais ao expor na roda, para os colegas as produções que traziam de suas casas.

Sendo finalidade da Educação, a formação humana e seu objetivo promover o desenvolvimento em todas as suas esferas e não somente na dimensão cognitiva, pretendo, como educadora infantil, proporcionar às crianças mais segurança e respeito às suas fases de desenvolvimento, além de permitir a elas mais exploração do espaço físico que a escola oferece.

Para enriquecer esta reflexão será necessário inicialmente compreender e elucidar alguns conceitos sobre as fases do desenvolvimento humano na faixa etária entre 0 a 5 anos e, em seguida, propor atividades para evidenciar a necessidade da criança pequena utilizar a expressão de sentimentos, de movimentos e brincadeiras como forma de expressão e exploração do mundo em que esta inserida

3 REFLEXÕES SOBRE A INFLUÊNCIA DA AFETIVIDADE NOS PROCESSO EDUCATIVO E NA RELAÇÃO EDUCADOR/CRIANÇA.

A relevância do tema está em levantar uma questão sobre as relações entre emoções e o processo de ensino e aprendizagem, visto que a educação tradicional tem dado ênfase ao desenvolvimento cognitivo, não reconhecendo a importância da dimensão emocional do ser humano. Portanto, a meu ver é de grande importância abordar que a ação pedagógica deve ser o norte da relação afetiva que influenciará diretamente na autoestima do aluno, levando em consideração as diferenças individuais e comportamentais inerentes ao ser humano.

Como educadora, encontrei no tema afetividade e autoestima um grande desafio para mim e para o grupo de colegas com as quais trabalho. O Profissional da educação durante sua formação acadêmica, geralmente recebe orientações voltadas, muitas das vezes, para conceitos cognitivos, ou convivência com alunos “competentes”, negligenciando, porém a dimensão afetiva do ser humano necessária para a valorização da autoestima do aluno. Sendo assim, a escolha deste tema visa contribuir para uma maior discussão e interesse dos profissionais da educação que, assim como eu, acreditam que a afetividade exerce grande influência sobre todas as formas do nosso comportamento e demonstra ser de grande importância nos momentos do processo educativo e na relação professor-aluno, além de contribuir para a autoestima positiva do educando.

As referências foram baseadas em leituras e livros como: Barry J. Wadsworth. Piaget, Vygotsky, Wallon, Yves de Lattaile, Marta Kohl de Oliveira, Heloysa Dantas, e outros teóricos que abordam o assunto.

3.1 As manifestações motoras e cognitivas do bebê

Ao andar o bebê desenvolve suas dimensões motoras e cognitivas, com base em um estímulo afetivo. Ao ficar em pé e aprender a andar, ao se deslocar, uma infinidade de possibilidades se abre à criança. Ele não precisa da ajuda de ninguém mais para ir e muitas vezes alcançar (quase tudo) o que quer. Ao dizer as primeiras palavras, inicia uma nova forma de comunicação com o mundo que a cerca. A aquisição do andar e do falar ocorre naturalmente, conforme os bebês se desenvolvem. Mas é claro que nós, pais e/ou educadores podemos ajudar. Como?

Colocando afeto e espontaneidade no dia a dia. A criança não anda de forma automática, ela o faz porque alguém espera isso dela, a chama para que se levante e caminhe. A relação com os adultos que a cercam começa a ser construída mesmo antes do nascimento, quando ela ainda está sendo gerada. E é esta interação que será fundamental para seu bom desenvolvimento. É por meio do toque, do gesto de carinho e também da fala que o adulto e o bebê se comunicam, dentro ou fora do útero.

Quando uma mãe abre os braços para receber uma criança que se arrisca a dar seus primeiros passos e expressa com gestos carinhosos a intenção de acolhê-lo ele reage caminhando em sua direção. Com esse acontecimento, a criança vai ampliando seu conhecimento e é encorajada a aprender a andar. Tal como a criança, todo ser humano é afetado tanto por elementos externos - a expressão do olhar do outro, uma informação recebida do meio em que vive ou até mesmo por um objeto que lhe chama a atenção – quanto por sensações internas – alegria, ansiedade, medo, fome – e reage a eles. A essa condição humana chamamos de afetividade a qual é fundamental para o desenvolvimento do indivíduo como um todo.

O recém-nascido não tem ainda outras formas de se comunicar com o outro, que não a emoção [...] Cada movimento, cada expressão corporal dessa criança, acaba por receber um significado, atribuído pelo outro, significado esse do qual ela se apropria. Uma criança que chora porque seu estômago dói de fome, não chora inicialmente para alguém vir alimentá-la, mas chora por causa da dor. Ao receber a atenção que necessita, vai construindo os significados de cada ação sua. (GONÇALVES, 2003, p. 14-15)

Conforme Gonçalves afirma, podemos perceber que o ser humano, ainda em seus primeiros anos de vida, utiliza a emoção para comunicar-se com o mundo. Antes mesmo da aquisição da linguagem, o recém-nascido pode estabelecer relação com a mãe, ou com qualquer outra pessoa que dele possa cuidar, através de movimentos de expressão, primeiramente fisiológica.

Diferente do que muitos pensam o conceito de afetividade não é sinônimo de carinho e amor. O médico, psicólogo, filósofo e educador francês Henri Wallon conceitua afetividade como a capacidade do ser humano de ser afetado positiva e negativamente tanto por sensações internas como externas. A afetividade é um dos conjuntos funcionais da pessoa e atua, juntamente com a cognição e o ato motor, no processo de desenvolvimento e construção do conhecimento.

Em geral, nas situações de Educação Infantil, as manifestações de afeto têm sido reduzidas aos atos de beijar e abraçar, isso quando ocorrem. No entanto, para se desenvolva uma relação afetiva com o educando é preciso estabelecer um vínculo verdadeiro e profundo. Além disso, à medida que a criança se desenvolve cognitivamente suas necessidades afetivas tornam-se mais exigentes. Sendo assim, manifestar afeto inclui não apenas beijar, abraçar, a criança pode também demonstrar outros sentimentos como: raiva, medo, irritabilidade, tristeza. Cabe ao professor conhecer, ouvir, conversar, se interessar e se envolver, de fato, com a criança e ser sensível a ponto de perceber suas manifestações, sentimentos e às suas necessidades.

Ao educador cabe apoiar emocionalmente as crianças, compreendendo-as, conhecendo-as. Enfim, observando e respeitando as particularidades de cada criança. O educador afetivo deve garantir, em sua sala de aula, um ambiente acolhedor e seguro à criança. Cabe ao educador conscientizar-se das emoções e dos sentimentos, facilitando o desenvolvimento infantil tanto nos aspectos afetivos como nos cognitivos.

A infância é um período em que a criança vive um processo de adaptação progressiva ao meio físico e social no qual está inserida. Nesse momento, dá-se um rompimento da vida familiar da criança para iniciar-se uma nova experiência fora desse ambiente. Dessa forma, para que a criança tenha um desenvolvimento saudável em todos os aspectos – cognitivo, biológico, cognitivo e sócio-afetivo – é necessário que ela se sinta segura e acolhida. O ambiente o qual a criança será submetida, seja ele qual for, deverá proporcionar relações interpessoais positivas e os educadores devem buscar uma abordagem integrada, enxergando a criança em sua totalidade.

Nessa perspectiva, pode-se falar na indissociabilidade entre o biológico, o cognitivo e o social ou afetivo. Para Wallon (*apud* Galvão 1995), o desenvolvimento humano é descontínuo, alternado em etapas ora com foco na cognição, ora com foco na afetividade. Segundo ele, o desenvolvimento humano progride continuamente por meio das emoções e da relação com o meio, independente da maturação orgânica, já que as funções psíquicas podem prosseguir em um permanente processo de especialização e sofisticação.

3.2 O papel do educador na formação da autoestima x afetividade

Os estudos sobre Psicologia apontam que a primeira relação afetiva é chamada de apego. É a primeira relação estável que um ser humano estabelece, em geral com a mãe. Apesar de a mãe geralmente ser a primeira figura, o bebê tem capacidade de estabelecer outras relações afetivas, ampliando sua rede de relações ao longo de sua vida. Durante seu processo de crescimento a criança, vai se desenvolvendo e adquirindo cada vez mais competências: localiza-se melhor no tempo e no espaço, passa a ter melhor compreensão do que lhe é falado, passa a entender, por exemplo, que a mãe temporariamente ausente voltará logo para buscá-la.

A relação de apego nunca deixará de existir, novos vínculos com outras pessoas ao longo da vida serão estabelecidos como amigos, filhos, primos, tios. A busca de proximidade do apego muitas vezes deixa de ser física e pode se manifestar de outras formas através do ato de pensar no outro, de fazer um telefonema ou escrever uma carta, o que evidencia que o apego continua sempre existindo e que o desenvolvimento afetivo na primeira infância é a base para os demais desenvolvimentos da pessoa.

A efetivação do afeto no processo educativo influenciará a conduta do educando na vida pessoal e social, já que o professor, neste caso, servirá de modelo de identificação para seus alunos em seus atos e comportamentos em seu fazer diário.

No ambiente escolar, a afetividade contribui para o processo ensino e aprendizagem levando em consideração que o professor não é aquele que detém o saber e o transmite apenas, mas antes de tudo é um professor que ouve seus alunos estabelecendo uma relação ou troca de conhecimentos.

Entretanto, o professor deve ser atencioso e cuidadoso para que os alunos aprendam a expressar-se, espontaneamente com suas respostas e opções pessoais, ou seja, quando não se antecipa pensamentos sobre os conhecimentos das crianças, mas sim disposição em ouvi-las e ao mesmo tempo respeitar suas respostas, sejam elas quais forem, o professor se surpreenderá, pois terá mais consciência de as crianças têm ideias sobre tudo o que as rodeia.

Quando o professor fizer o exercício constante de, a todo o momento, tentar compreender pontos de vistas diferentes do seu, estará contribuindo muito para a estruturação das personalidades infantis. Terem suas ideias, respeitadas, ouvidas e valorizadas, é essencial para a formação de uma auto-imagem positiva.

Sendo assim, através dessa forma de se relacionar, o professor terá mais condições de compreender os mecanismos de raciocínio presentes nos comentários das crianças. Com isso, o professor aprende com as crianças e as crianças aprendem com o professor.

Essa interação voltada para a igualdade e para o respeito mútuo será, futuramente, mais facilmente compreendida, porque foi vivenciada no decorrer do processo educativo.

O professor é a pessoa que está mais próxima da criança dentro do espaço escolar, por isso, torna-se o referencial para a construção da personalidade da criança e da sua autoimagem, no sentido de oferecer atenção devida ao seu envolvimento no espaço escolar, fazendo com que o amor-próprio seja consolidado. Todo ser humano tem grande necessidade de ser ouvido, acolhido e valorizado contribuindo desta forma para uma boa imagem de si mesmo. Neste sentido, a afetividade está diretamente ligada à construção da autoestima. Sendo assim, sua importância em toda relação é fundamental para os sujeitos envolvidos. Partindo dessa premissa, a relação entre professor e aluno, deve ser mais próxima possível, baseada na partilha de sentimentos e respeito mútuo das diferentes idéias.

A função da escola e o papel do professor em sua relação com os alunos são de suma importância para que a formação da autoestima seja pautada em segurança, autonomia de ideias, conceitos que o próprio aluno tenha de si e que contribuam para seu desempenho escolar e de sua vida como um todo.

Ao educador cabe, o papel de construir um ambiente pedagógico voltado para um momento de convivência e de aprendizagem.

4 CONTRIBUIÇÕES DE ALGUNS TÉORICOS ACERCA DO CONCEITO DE AFETIVIDADE

Estudiosos, como Jean Piaget, e Lev Vygotsky e Henri Wallon atribuíram importância à afetividade no processo evolutivo. A discussão teórica que se segue aponta as contribuições de cada um desses teóricos para elucidar a temática apresentada.

4.1 Contribuições da Teoria de Jean Piaget sobre a afetividade

Piaget foi considerado um grande estudioso da Psicologia do Desenvolvimento; em suas pesquisas dedicou-se exclusivamente ao estudo do desenvolvimento cognitivo, quer dizer, à gênese da inteligência e da lógica.

Sobre contribuições de Piaget para a compreensão do papel das emoções no desenvolvimento infantil e de seu relacionamento com a aprendizagem, Barry Wadsworth (1995), em seu livro *Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget*, afirma que, o desenvolvimento intelectual é considerado com tendo dois componentes: um cognitivo e outro afetivo. O autor afirma também que os primeiros trabalhos de Piaget falam do importante papel do afeto no desenvolvimento intelectual, sendo que o desenvolvimento afetivo ocorre paralelamente ao desenvolvimento cognitivo. Afeto inclui sentimentos, interesses, desejos, tendências, valores e emoções em geral. Segundo Wadsworth, os primeiros trabalhos de Piaget falam do importante papel do afeto no desenvolvimento intelectual. Como ele foi menos enfatizado (em termos quantitativos) até recentemente, a afetividade ocupou um lugar secundário em relação à cognição.

Para Piaget (1973), o afeto desempenha papel essencial no funcionamento da inteligência. Sem afeto não haveria interesse, nem necessidade, nem motivação e conseqüentemente, perguntas ou problemas nunca seriam colocados em questão e sendo assim, não haveria inteligência. Piaget define ainda que o afeto é uma importante energia para o desenvolvimento cognitivo e que a afetividade influencia no conhecimento construído de forma essencial através da pulsão de vida e da busca pela excelência.

O afeto é o princípio norteador da autoestima. Durante nosso processo de crescimento, somos alimentados em nossa autoestima quando somos respeitados

em nossas opiniões, nossos gostos, quando somos amados, valorizados e encorajados a confiar em nós mesmos. Desta forma, a autoestima mantém uma estreita relação com a motivação ou o interesse da criança para aprender.

Podemos compreender que a afetividade e a inteligência são aspectos indissociáveis do ser humano e que estão intimamente ligados. Prestar atenção nos aspectos afetivos da relação professor-aluno no ambiente escolar é, portanto, reconhecer os alunos como indivíduos autônomos com experiências de vida diferenciadas com direitos, deveres, preferências e vontades nem sempre iguais ao do adulto. A afetividade então pode ser concebida como o conhecimento construído através da vivência com outras pessoas, espaços e tempos ao longo de nossas vidas.

Piaget apresenta um paralelo entre o desenvolvimento afetivo e o desenvolvimento da inteligência, tendo como referência a sua teoria genética da inteligência e coloca lado a lado as construções cognitivas e afetivas. Através de sua teoria da assimilação e acomodação que se verifica o mundo biológico, Piaget aplica os mesmos princípios aos esquemas cognitivos, que, segundo ele, são produtos da organização e da construção do mundo exterior.

A construção do conhecimento ocorre na medida em que as crianças têm experiências. Essa construção se dá pela coordenação do conhecimento prévio com o novo – assimilação e acomodação. Há um grande controle interno e uma regulação desse sistema, e, segundo ele, grande parte do controle do desenvolvimento é interno e afetivo.

Piaget enfatiza também que todo comportamento apresenta os dois aspectos: o afetivo e o cognitivo. Não há comportamento cognitivo puro, como não há comportamento afetivo puro. A criança que “gosta” de matemática faz rápidos progressos. A criança que “não gosta” de matemática não faz rápidos progressos. Em cada caso, o comportamento é influenciado pela afetividade.

É impossível encontrar um comportamento oriundo apenas da afetividade, sem nenhum elemento cognitivo. É igualmente, impossível um comportamento composto só de elementos cognitivos... Embora os fatores afetivos e os cognitivos sejam indissociáveis num dado comportamento, eles parecem ser diferentes quanto à natureza... É óbvio que os fatores afetivos estão envolvidos mesmos nas formas mais abstratas de inteligência. Para um estudante resolver um problema de álgebra ou para um matemático descobrir um teorema deve haver um interesse intrínseco, um interesse extrínseco ou uma necessidade de partida. Enquanto trabalha, estados de prazer, desapontamento, ansiedade tanto quanto sentimentos de fadiga, esforço, aborrecimento, etc. entram em cena. Ao finalizar o

trabalho, sentimentos de sucesso ou fracasso podem ocorrer; e, finalmente, o estudante pode experimentar sentimentos estéticos fluindo da coerência de sua solução (PIAGET, 1981b, pp.2-3).

Segundo Piaget toda ação remete a um “fazer”, a um “saber fazer”, e a dimensão afetiva que corresponde ao “querer fazer”, sendo assim, as dimensões cognitiva e afetiva, aparecem em seus postulados teóricos como indissociáveis.

4.1.1 - Fases do desenvolvimento segundo Piaget

Como resultado de suas pesquisas Piaget (1963) concluiu pela existência de quatro estágios ou fases do desenvolvimento da inteligência. Em cada estágio predomina um estilo característico através do qual a criança constrói seu conhecimento. São eles:

- **Primeiro estágio - □ Sensório motor (ou prático) 0 – 2 anos:** trabalho mental: estabelecer relações entre as ações e as modificações que elas provocam no ambiente físico; exercício dos reflexos; manipulação do mundo por meio da ação. Ao final, constância/permanência do objeto.
- **Segundo estágio - □ Pré-operatório (ou intuitivo) 2 – 6 anos:** desenvolvimento da capacidade simbólica (símbolos mentais: imagens e palavras que representam objetos ausentes); explosão lingüística; características do pensamento (egocentrismo, intuição, variância); pensamento dependente das ações externas.
- **Terceiro estágio - □ Operatório-concreto 7 – 11 anos:** capacidade de ação interna: operação. Características da operação: reversibilidade/invariância – conservação (quantidade, constância, peso, volume); descentração/capacidade de seriação/capacidade de classificação.
- **Quarto estágio - □ Operacional-formal (abstrato) – 11 anos em diante:** a operação se realiza através da linguagem (conceitos). O raciocínio é hipotético-dedutivo (levantamento de hipóteses; realização de deduções). Essa capacidade de sair-se bem com as palavras e essa independência em relação ao recurso concreto

permite: ganho de tempo; aprofundamento do conhecimento; domínio da ciência da filosofia.

Como as crianças em questão, se encontram na faixa etária de 5 anos será abordado mais precisamente o período pré-operatório. Para isso me basearei no capítulo IV do livro de Barry J. Wadsworth, intitulado *Inteligência e Afetividade da Criança na Teoria de Piaget*. Wadsworth é professor de psicologia e educação no Mont Holyoke College, sendo considerado uma autoridade em Piaget. É autor de outro Best seller, *Piaget para o Professor da Pré-Escola e 1º grau*. Estudou com profundidade as teorias de Piaget. Em seus trabalhos, mostra o quanto é importante para o educador conhecer a obra de Jean Piaget.

4.1.2 O período pré-operacional

O estágio ou período pré-operatório, caracterizado na primeira infância, se estende dos 2 aos 7 anos, marca outra etapa da evolução afetivo-social da criança. Nessa etapa, a mobilidade mental, o jogo simbólico e a linguagem favorecem novas interações e afetos, valorização pessoal e independência em relação ao objeto afetivo designado pela criança. Nesse nível de evolução, a condição é pré-cooperativa por causa do egocentrismo.

O pensamento egocêntrico se caracteriza por suas “centrações”, ou seja, em vez de adaptar-se objetivamente à realidade, ele a assimila à ação propriamente dita, deformando as relações segundo o “ponto de vista” desta última. Daí o desequilíbrio entre a assimilação e a acomodação, do qual constamos os efeitos no curso da fase pré-conceptual. Em consequência, é evidente que a evolução se fará no sentido do equilíbrio, ou seja, da descentração. O pensamento intuitivo marca, a este respeito, um primeiro progresso, na direção de uma coordenação que encontrará sua realização com os grupamentos operatórios. (PIAGET, 1964, p. 361).

O egocentrismo é uma forma de centração, pois, segundo Piaget, estão tão centradas nelas próprias que não conseguem considerar o ponto de vista dos outros. Somente quando acontece a acomodação⁵, a criança tenta novamente encaixar o estímulo no esquema⁶ e aí ocorre a assimilação⁷.

Na relação afetiva com os adultos e com outras crianças deve levar em consideração este momento vivido nesta fase, pois são constantes os

⁵ Modificação de um esquema ou de uma estrutura em função das particularidades do objeto a ser assimilado.

⁶ Esquemas - estruturas mentais ou cognitivas pelas quais os indivíduos intelectualmente organizam o meio.

⁷ Processo cognitivo de colocar novos eventos em esquemas existentes.

desentendimentos em sala por disputas de brinquedos, objetos e espaços. Manifestando o egocentrismo em vários planos: intelectual, social, moral e lingüístico. A criança não tem consciência de que é egocêntrica por isso não deve ser culpada por seu egocentrismo. Sendo assim, cabe ao professor conhecer e saber lidar com essas limitações verificadas por Piaget nesta fase do período pré-operatório, já que o comportamento da criança na fase inicial deste estágio é predominantemente egocêntrico e não social.

Por meio deste capítulo abordarei algumas características do pensamento da criança pré-operacional, tais como: o jogo simbólico, a linguagem falada, noção de classe conservação e série, o jogo simbólico/imitação diferida e o desenho.

a) A linguagem

A linguagem falada amplia o campo para as novas descobertas das crianças. A internalização do comportamento através da representação, facilitada pela linguagem, apressa o ritmo com que as experiências podem ocorrer.

Em 1926, Piaget defendeu, com base na sua observação das conversas infantis, que há basicamente duas classificações das falas da criança pré-operatória: - a fala egocêntrica e a fala socializada. A fala egocêntrica é caracterizada pela ausência da verdadeira comunicação. Dos 2 aos 5 anos a fala infantil, em parte, não tem a intenção de comunicação. A criança frequentemente fala na presença de outras pessoas, mas sem qualquer intenção aparente de que elas ouçam suas palavras. Piaget chamou estas conversações de monólogos coletivos. Tal fala é nitidamente egocêntrica.

Por volta dos 6 ou 7 anos, a linguagem torna-se intercomunicativa, ou seja, as conversas infantis envolvem uma clara troca de idéias, passando haver comunicação com o outro em suas conversas.

Piaget vê o desenvolvimento da linguagem, durante o período pré-operatório, como uma transição gradual da fala egocêntrica, caracterizada pelo monólogo coletivo, à fala socializada intercomunicativa.

Portanto para conduzir a ação educativa em relação à linguagem, o professor precisa conhecer de que maneira as conquistas sucedem para facilitar o trabalho em sala de aula. Estimular a linguagem através de canções, contos, recontos é uma boa

opção. Na prática, o ambiente escolar deve favorecer a ampliação da linguagem fazendo uso dela de maneira efetiva em sala.

b) O desenho

No início do período pré-operatório não há intencionalidade por parte da criança ao desenhar. Ao desenhar as crianças do período pré-operacional, não desenhavam o que vêem, e sim, o que elas imaginam. Ao manusear o lápis, uma criança de 2-4 anos, faz rabiscos e garatujas que extrapolam o limite do papel. Os rabiscos podem ganhar nomes: por exemplo, carro e/ou cachorro. Dos 4-6 anos, a criança já tem noção de espaço e desenha dentro do limite do papel. Mas ainda não tem uma escala de tamanho. Assim, por exemplo, ela pode desenhar um carro maior que uma casa. Ao desenhar as pessoas, nota-se que partes do corpo faltam e que os membros saem da cabeça.

Entretanto, deve haver na prática do professor um olhar que possibilite a ampliação da compreensão e da valorização do desenho espontâneo infantil. Valorizar a importância da atividade de desenhar para a elaboração conceitual dos objetos e eventos pelas crianças. Valorizar, também, o papel do desenho na construção da significação e no desenvolvimento infantil. Neste sentido, a atuação do educador é fundamental no apoio ao processo, zelando pela condição de liberdade de expressão e sustentação da manifestação. Essa atitude parece ser fundamental na preservação do espaço do desenho infantil, como também importante não só para o desenvolvimento cognitivo, como para o da criatividade e da expressão pessoal.

c) Noção de classe, conservação e série

Em crianças de 2-3 anos, vê-se uma ausência de classificação. Se entregar a uma criança, por exemplo, figuras em forma de círculos e retângulos de cores e tamanhos diferentes e, pedir a ela para colocar os iguais juntos, ela reunirá os objetos seguindo um critério de semelhança qualquer. A criança é incapaz de reunir elementos de acordo com dois critérios ao mesmo tempo (círculo azul e pequeno). Se a criança toma consciência da cor azul, por exemplo, vai reunir todas as figuras da cor azul.

Crianças de 3-4 anos conseguem classificar objetos em função de suas semelhanças, por exemplo, círculos pequenos e grandes. Mas é uma classificação pré-operatória, já que é feita a partir das semelhanças. Se for feita a seguinte pergunta: “O que tem mais? Objetos circulares, objetos pequenos ou objetos grandes?” A criança não conseguirá responder que tem mais objetos circulares. Se perguntar a uma criança dessa fase se duas bolinhas de massinha do mesmo tamanho são iguais, por exemplo, ela dirá que sim. Mas, de você enrolar a segunda em forma de lingüiça e perguntar a ela se são iguais, mesmo a criança tendo dito antes que as duas eram iguais, ela ficará em dúvida e provavelmente dirá que a segunda é maior.

Ao conhecer os limites e as possibilidades das crianças pré-operatórias no que diz respeito à noção de classe, conservação e série, o professor saberá como realizar atividades mais atraentes e desafiadoras.

d) O jogo simbólico e imitação diferida

Quando uma criança usa um pedaço de cabo de vassoura como se fosse espada de um cavaleiro dando-lhe todos os atributos de uma verdadeira espada, ela está simbolizando uma brincadeira, isto é, ela está imitando, criando, construindo símbolos e inventando coisas que ela está desejando naquele momento. Na imitação diferida, a criança imita objetos e eventos já distantes há algum tempo. Por exemplo, uma menina brincando de fazer bolos com o barro, imitando uma situação vivida antes com a mãe na cozinha.

Em muitas escolas de educação infantil, as brincadeiras de faz de conta nas escolas são consideradas somente para que conteúdos possam ser transmitidos. Cada conteúdo é introduzido de maneira lúdica, pois há o entendimento de que, a partir do manuseio de alguns objetos, torna-se mais fácil a compreensão. Terminada a transmissão e repetida algumas vezes em coro a noção pretendida, tem início o “trabalho sério”. É chegado o momento de fixação do conteúdo; às crianças são dadas folhas xerocadas e lápis com atividades pouco estimulantes.

Proporcionar as crianças momentos de fantasias em sala, através das dramatizações, de uma simples brincadeira de vestir fantasias, brincar de bonecas, carrinhos, esconde-esconde, pular amarelinha, podem ajudar as crianças a internalizarem as vivências do seu dia a dia além de favorecer uma série de

conquistas ligadas ao desenvolvimento da capacidade representativa e de socialização. A partir daí o professor terá condições de tomar conhecimento da importância desse processo de interferir no desenvolvimento de seus alunos, tornando o faz de conta em situações propícias às aprendizagens.

e) Raciocínio moral

Ao estudar o desenvolvimento do raciocínio moral infantil, Piaget concebeu este desenvolvimento como uma conseqüência do desenvolvimento cognitivo e afetivo. No estágio pré-operacional o raciocínio moral é visto como pré-normativo “sentimentos normativos são aqueles que têm a ver com o que é necessário e não com o que é desejável e preferível fazer” (Piaget 1981b, p.55). O raciocínio normativo tem haver com o senso de obrigação construído em contraste à obediência cega à autoridade. O raciocínio pré-normativo está baseado na obediência à autoridade mais por medo do que por respeito mútuo.

Do ponto de vista do juízo moral observa-se que, a princípio, a moral é totalmente heterônoma, passando a autônoma na medida em que a criança começa a sair do seu egocentrismo e compreender a necessidade da justiça equânime e da responsabilidade individual e coletiva, independentes da autoridade e da sanção imposta.

Nessa perspectiva, a ação educativa, deve provocar nas crianças, uma busca constante de soluções para que possam resolver os problemas que surgem no dia a dia da escola de forma autônoma sem se esquecer de ajudá-los a levar em consideração o ponto de vista do outro. Levando-os a um senso de autonomia tornando-as aptas a tomarem decisões por si mesmas, mas uma autonomia que leve em consideração os fatores relevantes para decidirem agir da melhor forma que alcance todos no ambiente escolar.

4.2 Contribuições da Teoria Sócio Histórica de Vygotsky sobre a afetividade

O pesquisador Lev S. Vygotsky nasceu em 1896 na Bielo-Rússia. Morreu de tuberculose em 1934, antes de completar 38 anos. Foi o primeiro psicólogo moderno a sugerir os mecanismos pelos quais a cultura torna-se parte da natureza de cada pessoa ao insistir que as funções psicológicas são um produto de atividade cerebral.

Conseguiu explicar a transformação dos processos psicológicos elementares em processos complexos dentro da história.

Vygotsky enfatizava o processo histórico-social e o papel da linguagem no desenvolvimento do indivíduo. Sua questão central é a aquisição de conhecimentos pela interação do sujeito com o meio. Para o teórico, o sujeito é interativo, pois adquire conhecimentos a partir de relações intra e interpessoais e de troca com o meio, a partir de um processo denominado *mediação*. Suas maiores contribuições estão nas reflexões sobre o desenvolvimento infantil e sua relação com a aprendizagem em meio social, e também o desenvolvimento do pensamento e da linguagem.

4.2.1 A importância da afetividade na Teoria de Vygotsky

Apesar de Vygotsky não ter aprofundado muito na questão da afetividade em sua teoria, ele considera a importância das conexões entre as dimensões cognitivas e afetivas do funcionamento psicológico humano, propondo uma abordagem unificadora das referidas dimensões. Numa interpretação feita por Arantes (2003) acerca da importância da afetividade segundo a teoria de Vygotsky, o ser humano, da mesma forma que aprende a agir, a pensar e a falar, por meio do legado de sua cultura e da interação com os outros, aprende a sentir. “O longo aprendizado sobre emoções e afetos se inicia nas primeiras horas de vida de uma criança e se prolonga por toda sua existência” (ARANTES, 2003, p.23).

Vygotsky pretende ir além da dimensão cognitiva e inscreve a criança em seu universo social, relacionando afetividade ao processo de construção dos significados. No livro *Vygotsky – Aprendizado e Desenvolvimento, um processo Sócio-Histórico*, Marta Kohl (1997), professora da USP⁸, afirma que o significado das palavras tem um papel central: é através do significado que o pensamento e linguagem se unem.

Para Vygotsky, os significados apresentam dois componentes: o primeiro diz respeito à acepção propriamente dita, capaz de fornecer os conceitos e as formas de organização básicas. O segundo componente é o sentido. Mais complexo, é o que a palavra representa para cada pessoa e é composto pela experiência vivida

⁸ Universidade de São Paulo.

individualmente. Dentro dessa perspectiva, concluiu que se uma pessoa traumatizada por ter sido atropelada por uma moto, por exemplo, passará a dar a essa palavra “moto”, um sentido diferente, por ter vivenciado tal experiência de atropelamento – agressão, medo, dor, raiva ou violência, por exemplo.

Segundo Vygotsky (2003), só se pode compreender adequadamente o pensamento humano quando se compreende a sua base afetiva. Muito próximo das conclusões da teoria de Wallon, acredita que pensamento e afeto são indissociáveis.

Quem separa o pensamento do afeto nega de antemão a possibilidade de estudar a influência inversa do pensamento no plano afetivo. [...] A vida emocional está conectada a outros processos psicológicos e ao desenvolvimento da consciência de um modo geral. (VYGOTSKY *apud* ARANTES, 2003, p. 18-19).

Conforme Kohl, Vygotsky não chegou a formular uma concepção estruturada do desenvolvimento humano, a partir da qual pudéssemos interpretar o processo de construção psicológica do nascimento até a idade adulta. Ainda que o desenvolvimento (da espécie, dos grupos culturais, dos indivíduos) seja objeto privilegiado de suas investigações, Vygotsky não nos oferece uma interpretação completa do percurso psicológico do ser humano; mas oferece-nos reflexões e dados de pesquisas sobre vários aspectos de desenvolvimento. (pag. 56).

Vygotsky desenvolveu alguns conceitos importantes para serem trabalhados no campo educacional, o conceito de mediação simbólica e o conceito de zona de desenvolvimento proximal.

4.2.2 Zona de Desenvolvimento Proximal - ZDP

Para Vygotsky (1996), a ZDP⁹ refere-se ao caminho que o indivíduo vai percorrer para desenvolver funções que estão em processo de desenvolvimento, é a distância entre o nível de desenvolvimento real, ou seja, determinado pela capacidade de resolver problemas independentemente, e o nível de desenvolvimento proximal, demarcado pela capacidade de solucionar problemas com ajuda de um parceiro mais experiente. São as aprendizagens que ocorrem na ZDP que fazem com que a criança se desenvolva ainda mais, ou seja,

⁹ Zona de Desenvolvimento Proximal.

desenvolvimento com aprendizagem na ZDP leva a mais desenvolvimento, por isso dizemos que, para Vygotsky, tais processos são indissociáveis.

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas estão em processo de maturação, funções que amadureceram, mas que estão presentes em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento ao invés de frutos do desenvolvimento. (VYGOTSKY, 1998, p.97).

É exatamente nesta zona de desenvolvimento proximal que a aprendizagem vai acontecer. A função do professor, por exemplo, seria, então, a de favorecer esta aprendizagem, funcionando como mediador entre a criança e o mundo. É no centro das interações coletivas, das relações com o outro, que a criança terá condições de construir suas próprias estruturas psicológicas. É assim que as crianças, possuindo habilidades parciais, as desenvolvem com a ajuda de parceiros mais experientes (mediadores) até que tais habilidades passem de *parciais* a *totais*. Cabe ao professor trabalhar, portanto, com a estimativa das potencialidades da criança, potencialidades estas que, para tornarem-se desenvolvimento efetivo, exigem que o processo de aprendizagem, os mediadores e as ferramentas estejam distribuídos em um ambiente adequado (Vasconcellos e Valsiner, 1995). Haverá, portanto uma interação entre desenvolvimento e aprendizagem, que se dará da seguinte maneira: em um contexto cultural, com aparato biológico básico interagir, o indivíduo se desenvolve movido por mecanismos de aprendizagem provocados por mediadores.

Sendo assim, a ZDP torna-se uma verdadeira janela de oportunidade para a aprendizagem, sendo necessário que o professor a prepare e conceba e ponha em prática tarefas de ensino e aprendizagem que potenciem essa janela. Sendo a linguagem, e o contexto cultural os instrumentos principais que o professor pode usar, no sentido de potenciar a janela de oportunidade (a ZDP), os quais são considerados por Vygotsky como as mais importantes ferramentas ao serviço da aprendizagem e do desenvolvimento. Além dessas ferramentas, o professor deve assumir-se como mediador entre a criança e os objetos e entre as crianças e os pares. Se o professor mediador propõe tarefas que estão para além da zona de desenvolvimento proximal, é quase certo que a criança não vai entender a tarefa, não vai ser capaz de realizar ou vai concretizá-la incorretamente.

Mediadores podem ser também os pares que se revelam mais capazes. Nesse sentido, a criação de grupos de aprendizagem colaborativa, com crianças em

diferentes níveis de aprendizagem, embora próximas na capacidade para a realização das tarefas, constitui outra estratégia de mediação importante. Importa ter presente que o mediador externo deve ter significado para a criança, estar ligado a um objeto que a criança use antes ou durante o desempenho da tarefa e combine a mediação com o uso da linguagem e do contexto cultural.

4.2.3 Mediação Simbólica

Mediação¹⁰ - a relação deixa, de ser direta e passa a ser mediada por um elemento intermediário. Marta Kohl (1996), exemplifica bem esse conceito de mediação. “Quando um indivíduo aproxima sua mão da chama de uma vela e retira rapidamente ao sentir dor, está estabelecida uma relação direta entre o calor da chama e a retirada da mão”. Se, no entanto, o indivíduo retirar a mão quando apenas sentir o calor da chama e lembrar-se da dor sentida em outra ocasião, a relação entre a chama da vela e a retirada da mão estará mediada pela lembrança da experiência anterior. Se, em outro caso, o indivíduo retirar a mão quando alguém lhe disser que pode queimar, a relação estará mediada pela intervenção dessa outra pessoa. A lembrança da dor ou o aviso de outra pessoa sobre o risco de queimadura seriam elementos mediadores. Sendo assim, Vygotsky trabalha com a noção de que a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas, fundamentalmente, uma relação mediada.

4.2.4 - Relação professor- aluno na perspectiva de Vygotsky

A relação professor-aluno na perspectiva de Vygotsky não deve ser uma relação de imposição, mas sim, uma relação de cooperação, de respeito e de crescimento. O aluno deve ser considerado como um sujeito interativo e ativo no seu processo de construção de conhecimento. Assumindo o professor um papel fundamental nesse processo, como um indivíduo mais experiente. Por essa razão cabe ao professor considerar também, o que o aluno já sabe, sua bagagem cultural e intelectual, para a construção da aprendizagem.

¹⁰ Em termos gerais, é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação.

Como se percebe, nos textos até aqui, Jean Piaget, e Lev Vygotsky atribuíram importância à afetividade no processo evolutivo, mas foi Henri Wallon que aprofundou na questão da afetividade.

4.3 - As três manifestações da afetividade segundo Henri Wallon

Segundo a teoria psicogenética de Henri Wallon, a dimensão afetiva ocupa lugar central, tanto do ponto de vista da construção da pessoa quanto do conhecimento (LA TAILLE, 1992, p. 85).

Wallon nasceu em Paris, França, em 1879. Graduou-se em medicina e psicologia. Fez também filosofia. Atuou como médico na Primeira Guerra Mundial (1914-1918), ajudando a cuidar de pessoas com distúrbios psiquiátricos. Em 1925, criou um laboratório de psicologia biológica da criança. Quatro anos mais tarde, tornou-se professor da Universidade Sorbonne e vice-presidente do Grupo Francês de Educação Nova - instituição que ajudou a revolucionar o sistema de ensino daquele país e da qual foi presidente de 1946 até morrer, também em Paris, em 1962. Ao longo de toda a vida, dedicou-se a conhecer a infância e os caminhos da inteligência nas crianças.

Wallon mostra que a afetividade é expressa de três maneiras: por meio da emoção, do sentimento e da paixão. Essas manifestações surgem durante toda a vida do ser humano, mas assim como o pensamento infantil, apresentam uma evolução, que caminha do sincrético para o diferencial. A emoção, segundo Wallon, é a primeira expressão da afetividade. Ela tem uma ativação orgânica, ou seja, não é controlada pela razão. Quando alguém é assaltado, por exemplo, pode ter uma reação inadequada como: sair correndo, mesmo sabendo que não deveria reagir desta forma.

O sentimento, por sua vez, já tem um caráter mais cognitivo. Ele é a representação da sensação e surge nos momentos em que a pessoa já consegue dizer o que lhe está afetando, como por exemplo, ao compartilhar com alguém um momento de tristeza. Já a paixão tem como característica o autocontrole em função de um objetivo. Ela se manifesta quando o indivíduo domina o medo, por exemplo, para sair de uma situação perigosa. Para Wallon a emoção é a forma mais expressiva da afetividade, pelo fato de ser mais visível que as outras duas

manifestações, ou seja, por ser mais visível que o sentimento e a paixão, por esse motivo a emoção ganha destaque em suas obras.

Tanto Vygotsky quanto Wallon afirmam que não se pode separar afetividade e cognição. Para Wallon, ambas não se mantêm como junções exteriores uma à outra, [...] “estão envolvidas em um processo de integração e diferenciação”. (GALVÃO, 1999, p. 45).

4.3.1 - Emoção na teoria de Henri Wallon

Segundo Wallon, a emoção é a exteriorização da afetividade, um fato fisiológico nos seus componentes humorais e motores e, ao mesmo tempo, um comportamento social na sua função de adaptação do ser humano ao seu meio. Antes que a linguagem surja, o bebê utiliza a emoção para estabelecer uma relação com o mundo que a cerca.

...As emoções, são a exteriorização da afetividade (...) Nelas que assentam os exercícios gregários, que são uma forma primitiva de comunhão e de comunidade. As relações que elas tornam possíveis afinam os seus meios de expressão, e fazem deles instrumentos de sociabilidade cada vez mais especializados. (Wallon, 1975, p. 143).

Os risos, os gritos, os espasmos e outros comportamentos do recém nascido são demonstrações da sua emoção. Aos poucos, os movimentos de expressão, primeiramente fisiológica, evoluem até se tornarem comportamentos afetivos mais complexos, nos quais a emoção, gradativamente, cede terreno aos sentimentos e depois às atividades intelectuais.

4.3.2 O papel da emoção no ensino-aprendizagem segundo Wallon

Ao observar o corpo da criança, como ela reage às sensações internas e ao meio externo, é possível identificar o que a afeta e de que forma (se positiva ou negativamente) e usar essa evidência para aprimorar o processo de ensino e aprendizagem. Henri Wallon (1971) enfatiza que ao nascer, a pessoa é só emoção. Saber disso é de extrema importância para os profissionais da educação, e/ou para aqueles que trabalham com crianças pequenas, pois saber que eles não vão reagir de forma racional às coisas interfere na forma de lidar com as circunstâncias que os envolvem.

Quando o adulto não entende que a birra pode ser uma reação normal em determinada fase do desenvolvimento infantil, pode perder o controle da situação e agir de forma inadequada. Nesse momento não é propício para argumentar com a criança racionalmente, pois nesse momento ela tende a não escutar, uma vez que ela se encontra em desordem emocional. Muitas vezes educadores e/ou pais atribuem uma intencionalidade às ações dos pequenos, como se eles quisessem chamar a atenção propositalmente, não reconhecendo que essas manifestações emocionais fazem parte do “eu” da criança e que aos poucos vai tomando outra forma.

A emoção não tem somente a função de comunicar. Conforme Heloyza Dantas¹¹, “Wallon atribui a ela também a função de mobilizar o ambiente para suprir o prolongado período de dependência, característico da espécie humana”. O bebê utiliza a emoção para garantir suas necessidades mais básicas, por exemplo, ao chorar a criança manifesta a sensação de fome e chama a atenção da mãe para dar a ela o que comer. Com o passar do tempo, esse gesto, que no início não era claro, ganha um sentido. Aos poucos a criança vai modelando suas emoções e caminha para a diferenciação. A partir daí surge a razão.

O aprendizado pode ser desenvolvido ou inibido, depende de como o educador, o meio, e os colegas afetam o ambiente no qual a criança está inserida, e a emoção transparecida por ela evidencia isso. Um ambiente que reprime ou em que a violência aparece de forma repentina gera manifestações mais agressivas. Sendo assim, uma criança que age de maneira agressiva, num ambiente agressivo, não está plenamente consciente dessa emoção, mas está reagindo ao meio.

Segundo a autora, uma emoção que pode aparecer muito nas escolas é a apatia, reflexo de um ambiente educacional desestimulante ou da falta de motivação por parte de educadores e pais. Afirma também Shirley Costa Ferrari, gerente de projetos da área de educação Formal do Instituto Ayrton Senna e doutora na teoria de Wallon, em uma entrevista dada à uma revista de educação que: a observação feita por educadores e de mais adultos é a chave para entender como o meio está afetando o desenvolvimento do pequenos.”Um bom educador é aquele que observa seus alunos e a forma como eles agem e lidam com as coisas. O corpo de sujeito está sempre revelando as sensações de bem ou mal-estar”.

¹¹ Professora aposentada da Faculdade de Educação da USP e estudiosa da obra de Wallon há mais de 20 anos.

A manifestação da afetividade é contagiosa, isto é, a pessoa muito alegre transmite alegria para as pessoas ao seu redor. Da mesma forma um educador que esteja mal humorado, nervoso pode passar este mal estar aos seus alunos. “por ser uma expressão física, ela mobiliza o corpo do outro também”, afirma Shirley Costa. “O profissional que se ocupa da infância deve estar preparado para suportá-la e capacitado para se tranquilizar, em lugar de deixar estressar”, afirma Heloysa Dantas.

Sendo assim, o ambiente adequado e propício para um bom desenvolvimento cognitivo e afetivo que favoreça o ensino e a aprendizagem deve contar com o controle de circunstâncias perigosas ou ameaçadoras, que podem dificultar ou travar o processo ensino-aprendizagem e as relações afetivas ali estabelecidas. O ambiente acolhedor e propício à receptividade favorecida pelo educador vão influenciar organicamente as crianças e estas por sua vez reagirão positivamente ao ambiente.

Como Piaget, Wallon divide o desenvolvimento em cinco etapas que são:

- **Impulsivo-emocional: (0 a 1 ano)**

Durante a primeira etapa, denominada por Wallon de Estágio Impulsivo-emocional os atos da criança objetiva chamar a atenção do adulto por meio de gestos, gritos e expressões, para que estes reajam as suas manifestações intermediando a relação dele com o ambiente e satisfaçam as suas necessidades garantindo sua sobrevivência.

Em conseqüência disso a criança vai aprendendo a contagiar o adulto com sorrisos e sinais de contentamento, o que gera laços de caráter afetivo com aqueles que estão ao seu redor, e demonstra necessidade de manifestações de afeto, necessidade que precisa ser satisfeita para que tenha um desenvolvimento satisfatório.

Para Wallon, este acontecimento é o maior indicador de que o meio social é privilegiado para a criança em desenvolvimento, e para o homem adulto, em relação ao meio físico.

- **Sensório-motor e projetivo: (1 a 3 anos)**

Quando a criança começa a andar e a falar o campo de socialização se amplia rapidamente. Passando então, a interagir mais com o ambiente que o cerca. A aquisição da linguagem da criança a possibilita nomear objetos e pessoas e

diferenciá-los. No Estágio Sensório-Motor, a criança aprende a conhecer os outros como pessoas em oposição à sua própria existência.

Nesse período, a criança ainda dependente muito do outro, pois seu processo de individuação está apenas se iniciando. Ela ainda vive sua relação com o outro de maneira bastante *sincrética*, sem se diferenciar claramente dele.

- **Estágio do personalismo: (3 a 6 anos)**

É neste estágio, que vai dos três aos cinco anos, que a criança passa a se diferenciar do outro, que toma consciência de sua autonomia em relação aos demais. No que diz respeito à esfera familiar a criança percebe as relações e os papéis diferentes dentro desse universo, ao mesmo tempo em que se percebe como um elemento fixo, como ser o filho mais velho ou o mais novo, ser filho e irmão, assim por diante. Nessa idade, a maioria das crianças costuma ingressar na escola de educação infantil, onde passam a se relacionar com outras crianças, onde as relações estabelecidas no novo ambiente fora de casa serão diferentes das relações familiares. As necessidades dessa faixa etária ainda exigem do professor cuidados de caráter pessoal, diretos, quase como os de mãe.

- **Estágio Categorical: (6 a 11 anos)**

Nesta etapa, o desenvolvimento cognitivo da criança está mais aguçado e a sua sociabilidade mais ampla. A criança se sente mais capaz em participar de vários grupos com graus e classificações diferentes conforme as atividades de que participa. Este estágio em que a criança se encontra é importante para o desenvolvimento de suas aptidões intelectuais e sociais.

Ao se perceber como indivíduo, e, ao mesmo tempo, de medir sua força em relação ao grupo social a que pertence, faz desta fase um período crítico do processo de socialização, segundo Wallon (1975): “Há tomada de consciência pelo indivíduo do grupo de que faz parte, há tomada de consciência pelo grupo da importância que pode ter em relação aos indivíduos” (p.215).

- **Estágio Puberdade e adolescência: (12 anos em diante)**

Para Wallon, a adolescência tem início aos 12 anos com a puberdade, esta fase é marcada por transformações fisiológica, ou seja, mudanças corporais impostas pelo amadurecimento sexual, assim como transformações psíquicas com predomínio afetivo. Na puberdade, os sentimentos se tornam rotativos procurando buscar a consciência de si na figura do outro, rebatendo-se a ele, além de

incorporar uma nova percepção temporal. O meio social e cultural passam a ser de grande importância. Os adolescentes tornam-se intransigentes em relação às regras e ao controle exercido pelos pais, e necessitam identificar-se com seu grupo de amigos.

4.3.3 A escola na perspectiva de Wallon

Percebemos então, que as contribuições de Wallon para a Pedagogia são muito valiosas. Por meio de suas teorias torna-se evidente a necessidade de considerar o papel da sensibilidade nas relações que envolvem a aprendizagem. Com sua teoria Wallon procura romper a dicotomia entre o orgânico e o social, entre o indivíduo e o meio. Percebe-se então, a relação essencial que Wallon estabelece entre as funções psíquicas da criança com sua infraestrutura orgânica.

As perspectivas de Wallon contemplam a relação entre o desenvolvimento da inteligência, do conhecimento e da percepção, sendo que tais processos são inseparáveis do mundo da afetividade, da paixão, da curiosidade, tornando-se estas verdadeiras alavancas para redimensionar a educação, tornando-a mais significativa para as crianças. Portanto a afetividade sadia contribui para melhorar as condições de aprendizagem das crianças. A escola puramente racionalista, que desvincula a criança de seus sentimentos, que não considera a sua historicidade, não encontra espaço para se desenvolver dentro dos postulados teóricos de Wallon.

A escola na perspectiva de Wallon deve assumir uma postura que atenda as necessidades afetivas da criança, uma escola que integre razão e emoção numa lógica que saiba perceber e incorporar as pulsões vitais da criança no processo ensino aprendizagem.

4.4 Contribuição da Psicologia para a educação e para a relação professor-aluno

A psicologia encontra-se, como uma das disciplinas que auxilia o professor a desenvolver conhecimentos e habilidades, além de competências, atitudes e valores que o possibilite construir seus saberes-fazeres docentes, a partir das necessidades e desafios que o ensino, como prático social, lhes coloca no cotidiano.

Ao transmitir o conhecimento para os alunos o professor desempenha a função de formador da personalidade de seus alunos no processo ensino-aprendizagem, pois o aluno por sua vez é um sujeito ativo de seu processo de formação e desenvolvimento intelectual, afetivo e social; e o professor exerce o papel de mediador do processo de formação do aluno; a mediação própria do trabalho do professor é favorecer/propiciar a inter-relação (encontro/confronto) entre sujeito (aluno) e o objeto de seu conhecimento (conteúdo escolar); nessa mediação, o saber do aluno é uma dimensão importante do seu processo de conhecimento (processo de ensino-aprendizagem).

Através desta pesquisa pude constatar que a psicologia contribui muito com a educação e principalmente para a educação infantil no sentido de permitir o conhecimento e a compreensão do desenvolvimento da criança nas diferentes fases de seu desenvolvimento, possibilitando o professor uma visão mais abrangente dos processos educativos que se passam no contexto escolar e uma melhor compreensão dos fatos que ocorrem no dia a dia da escola. Tornando assim a relação professor-aluno mais favorável aos processos educacionais.

5 PLANO DE AÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

O presente trabalho constituiu-se de um plano de ação proposto pelo curso de Pós-Graduação em Educação Infantil – LASEB¹² – UFMG. Este Curso é destinado a professores da Rede Municipal de Belo Horizonte em parceria com a UFMG, na qual faço parte atualmente. Meu cargo é de Educadora Infantil e estou na UMEI há oito anos, mas atuo na área da educação infantil há 15 anos.

Além de reflexões e indagações surgidas no decorrer da minha trajetória profissional, o presente Plano de Ação propôs modificar a ação pedagógica intervindo na realidade da escola da minha prática pedagógica cotidiana com os alunos a partir de uma etapa reflexiva e de uma etapa de desenvolvimento de atividades práticas na escola, tendo como objetivo compreender fatos, aspectos educacionais e as relações sociais que estão inseridos na relação educador – criança, tendo como fator principal a questão da “Expressão da Afetividade” no processo ensino-aprendizagem.

Para clarear os procedimentos metodológicos, será fundamental descrever, de forma contextual, o local e o público para o qual foi realizado esse plano de intervenção.

5.1 Contextualização da escola e dos sujeitos

A UMEI onde foram realizadas as atividades está situada na região Pampulha de Belo Horizonte - MG e está ligada a outra escola municipal, denominada escola-núcleo, formando um complexo educacional para crianças até os X anos. A unidade infantil foi criada em 2004, a partir da demanda de educação para crianças de 0 a 5 anos na região.

A escola está situada em um bairro de classe média-alta com moradores de nível sócio/econômico/cultural mais favorecido e houve uma polêmica causada pela associação de moradores no intuito de não permitir a construção de uma escola pública no bairro, mas a Prefeitura utilizou de alguns critérios para instalá-la no bairro. Um deles foi o uso de um terreno institucional, com metragem e topografia adequados para a construção da escola e, o outro, para fins de matrícula, foi o de

¹² Pós graduação em Especialização Latu Sensu em Docência na Educação Básica.

considerar o entorno da UMEI num raio de 5km; o que atende ao bairro e aos outros próximos cujo público depende dessa unidade escolar. Contudo, o público atendido é considerado heterogêneo em relação às condições sócio/econômico/culturais.

A relação entre a comunidade do entorno e a referida UMEI é boa e estabelecida com base no respeito mútuo e valorização. O espaço físico da UMEI é constantemente solicitado e cedido aos trabalhos sociais, culturais e religiosos desenvolvidos pela comunidade.

A escola possui capacidade para 155 alunos por turno, tendo hoje um total de 136 crianças. A área externa é constituída por um parquinho de brinquedos de madeira e outros de metal em espaço gramado, chuveirinho e teatro de arena. Há um pátio coberto entre os blocos de salas de aula, com outro parquinho com brinquedos em plástico e em metal. Esta área também é utilizada como cantinho de artes. Neste pátio, há uma passarela coberta que integra as salas do horário parcial (salas 03, 04, 05, 06, 07), a horta e o estacionamento. A área interna é composta pelo bloco administrativo (funcionam coordenação, vice-direção, secretaria, lavanderia, cozinha, refeitório e almoxarifado), o bloco das salas do horário integral (salas 01, 02, berçário, fraldário, lactário, sala multiuso e sala dos educadores). As crianças de 0 a 2 anos, ficam respectivamente no berçário, sala 01 e sala 02, freqüentam a escola em horário integral (07h00minh às 17h30minh) e as demais somente em horário parcial, de acordo com a demanda da família e as possibilidades da escola em colocá-la no período da manhã ou tarde. A organização dos alunos em turmas é feita por faixa etária.

A equipe de profissionais é formada atualmente por 48 funcionários (vice-diretora, coordenadora, educadores, auxiliares de limpeza, cantineiras, porteiros e monitoras). A escola funciona em dois turnos de trabalho, mas com funcionários que trabalham o dia todo, outros em horários intermediários e outros no noturno (no caso do vigia e também de trabalhos comunitários que acontecem à noite, como exemplo a catequese). A vice-direção possui uma jornada de trabalho integral e faz a interlocução entre os dois grupos de trabalho, manhã e tarde. Cada turno possui uma coordenadora que auxilia as educadoras em seus projetos, matrizes, atendimento aos pais e crianças, dentre outras funções como cópias das atividades e reuniões.

A proposta pedagógica da escola é sócio-interacionista¹³. Percebe que é por meio do contato com o seu próprio corpo, com os vários ambientes que frequenta, bem como através de sua interação com outras crianças e adultos que as crianças vão desenvolvendo a capacidade afetiva, a sensibilidade e a auto-estima, o raciocínio, o pensamento e a linguagem.

Os princípios que norteiam a proposta pedagógica da escola são o equilíbrio e a sintonia do cuidar e o educar como ações que se complementam. O brincar é a forma privilegiada de expressão, de pensamento e de interação da criança.

A proposta pedagógica da escola está pautada no binômio cuidar/educar e tem como objetivos: cuidar; desenvolver os aspectos sócio-afetivo, emocional e cognitivo; destacar potencialidades; troca-interação (criança/adulto/criança); relacionar; resgatar a autoestima; construir a autonomia; promover o bem estar; estabelecer parceria família-escola, e; trabalhar as diferenças promovendo a equidade e valorizando a diversidade.

Sendo as faixas etárias atendidas pela Educação Infantil um recorte de idade ideal para o trabalho com Projetos de Trabalho, as educadoras da UMEI, têm feito dessa linha didático-pedagógica, orientadora de basicamente todas as atividades desenvolvidas na escola.

Há um *Projeto Institucional* ou *Projeto Global*, chamado: Valores e Virtudes; que inclui toda a comunidade escolar. Ele entende que na Educação Ambiental, o meio não se limita ao contato do ser humano com a natureza, mas inclui a relação com as pessoas, com a cultura, com os costumes, com os conhecimentos. “Nessa perspectiva, fazer educação ambiental é mais do que sensibilizar as pessoas para a preservação de rios, florestas e animais. É ter como primeiro compromisso a equidade social, o respeito do ser humano pela própria espécie.” (Mansoldo, 2005).

Nesse processo de interação com o outro, a criança obtém um acervo de conhecimentos sobre os quais alicerça sua compreensão acerca do meio. Sendo a criança parte integrante deste meio, é fundamental que a Educação Infantil, vista enquanto um tempo de formação, valorize atitudes que contribuam para melhorar a qualidade de vida, ampliando o conceito de cuidar.

Assim o cuidar e o educar, na prática da Educação Infantil, estão diretamente ligados ao conceito de Ecologia Integral, que abrange a Ecologia Pessoal, Social e

¹³ Concebe o desenvolvimento infantil como um processo dinâmico.

Ambiental e as dimensões do ser humano, visto dentro de sua individualidade, com suas potencialidades e limites, dentro das relações com o outro e inserido no meio. Pressupõe assim, reflexão para a ação, para a prática, para a mudança de postura e hábitos do indivíduo em relação a si mesmo, ao outro e ao meio ambiente. Desta forma, a Ecologia Integral é um eixo norteador da prática desta escola que perpassa por todas as áreas de conhecimento, projetos e ações.

O distanciamento e a aproximação do Projeto Institucional escrito e vivido são bem equilibrados. Há projetos de sala que abrangem mais e outros menos, mas todos pautados no princípio do equilíbrio do cuidar e educar. Neste ano de 2011, a escola está desenvolvendo o Projeto Institucional “Viver Virtudes e Valores”. Este tema surgiu a partir da necessidade do grupo, em estar trabalhando com as crianças, a criação de regras de convivência e bons hábitos que irão nortear o bom trabalho que estamos todos os anos, desenvolvendo com as crianças através dos combinados de cada turma. Além de trabalhar virtudes e valores com as crianças através de ações solidárias com o grupo de trabalho e exemplos e atitudes que irão nos acompanhar em nosso cotidiano.

5.2 Meus alunos e minha prática pedagógica

Atualmente trabalho no turno da tarde com uma turma na faixa etária de cinco/seis anos, localizada na escola como “a Turma da Bondade”.

A “Turma da Bondade” é composta de 24 crianças, metade meninos e metade meninas, na faixa etária entre cinco a seis anos. Acompanho esta faixa etária há três anos, o que me dá uma experiência de saber lidar e conhecer cada criança. No momento, a turma contém 23 alunos, com a possibilidade de completar até o máximo permitido de 25 alunos.

A maioria das crianças da turma mora na região do entorno da escola com um nível sócio-econômico e cultural médio e algumas outras moram no bairro com condições um pouco melhores. Estão em níveis cognitivos diferentes e é normalmente o que ocorre, pois o desenvolvimento infantil depende de muitas variáveis - cronológicas, sociais, e emocionais. Nessa turma há crianças novatas, que nunca estiveram no meio escolar e estão se habituando a toda a dinâmica e rotina da escola.

Meu relacionamento com esta turma é bom. Alguns novatos foram introduzidos neste grupo, o que ocasionou uma mudança radical no perfil da turma; a idade e a quantidade de alunos na sala contribuíram também para essa mudança. São muito falantes e por vezes a sala fica muito agitada!

Meus objetivos gerais para o trabalho com esta turma (Turma da Bondade) ao longo deste ano será: o desenvolvimento da capacidade de leitura e escrita, por meio do Projeto: “Expressando os sentimentos/afetividade” (vide anexo I).

5.3 Os procedimentos metodológicos

A escolha da pesquisa-ação se deu pelo fato de ser um tipo de metodologia em que permite aos participantes à produção do próprio conhecimento e se torna o sujeito dessa produção. Trata-se de uma metodologia constituída de ação educativa e que, segundo Oliveira (1981, p.19), promove “o conhecimento da consciência e também a capacidade de iniciativa transformadora dos grupos com quem se trabalha”.

O projeto de intervenção, como foi relatado anteriormente, foi realizado na escola em que trabalho e com as crianças de minha turma, suas idades são 5/ 6 anos de idade. Nesta turma não há outra professora nem monitora, pois não há criança de inclusão que demande “cuidados especiais”.

No turno da tarde no qual eu trabalho funciona mais uma turma de crianças desta faixa etária, porém a professora não demonstrou interesse em participar desta pesquisa. Como não tive abertura para realizar entrevistas com as colegas de trabalho e nem interesse pelo assunto pesquisado, resolvi desenvolvê-la em minha própria sala. A duração do projeto foi de cinco semanas e uma carga horária de uma hora e meia por dia dedicada às atividades relacionadas ao projeto.

O projeto teve início no fim de outubro de 2011 e terminou na penúltima semana de novembro de 2011. Em sala foram trabalhadas as atividades feitas pelas crianças (vide anexo II) e por seus pais. O recreio também foi outra oportunidade que encontrei para observar a relação educador/criança, (já que o recreio destas duas turmas é junto) sem identificar demais e assim não criar constrangimentos e desconfortos na minha relação com as colegas de trabalho. Observei conversas entre as crianças, desentendimentos entre elas, pequenos desacordos por disputa

de brinquedos e espaços, e até mesmo disputa por colegas na hora de brincar. Pude observar também intervenções feitas pelas professoras ao tentar amenizar os conflitos entre as crianças.

5.4 O Plano de Ação

- **Projeto:** Expressando a afetividade, trabalhando a autoestima.
- **Período de duração:** Outubro de 2011 a Novembro de 2011.
- **Tema:** Emoções e Sentimentos: vivências afetivas fundamentais.
- **Justificativa:** Tendo como base os objetivos do projeto, as atividades propostas permitirão aos alunos o conhecimento de si mesmo e dos demais membros do grupo, a fim de favorecer a autoestima e a expressão dos sentimentos/afetividade.
- **Procedimentos:**
 - **1ª fase:** Entrega da primeira atividade a serem feitas pelos pais e outra pelas crianças. Entregue pela professora na segunda-feira e devolvida para a mesma na quinta-feira.
 - **2ª fase:** Em roda, fazer exploração das atividades feitas em casa. Deixar que as crianças falem.
 - **3ª fase:** Leitura do primeiro livro da coleção e reconto feito pelas crianças.
 - **4ª fase:** Registro feito pelas crianças no quadro dos sentimentos. (vide anexo III).
 - **5ª fase:** Observação das crianças - Minha turma e do recreio (relação com outros educadores e outras crianças).
 - **6ª fase:** Análise dos dados e elaboração do relatório final.

➤ Planejamento das atividades:

ATIVIDADES	OBJETIVOS/ ESTRATÉGIAS	DESCRIÇÃO	MATERIAL DIDÁTICO	TEMPO DE DURAÇÃO	DIA/MÊS
Pedagógica: Roda de conversa.	Promover uma discussão sobre o tema: Amor, tratado no livro; Quando me sinto amado.	Em roda cada criança fará apresentação das atividades feitas em casa com os pais. Leitura do livro na roda. Reconto feito pelos alunos.	Livro de literatura infantil: Quando me sinto Amado. Trace Morey.	1 e meia hora	Outubro Dia 20
Pedagógica: Roda de conversa.	Promover uma discussão sobre o tema: Felicidade, tratado no livro: Quando me sinto Feliz.	Em roda cada criança fará apresentação das atividades feitas em casa com os pais. Leitura do livro na roda. Reconto feito pelos alunos.	Livro de literatura infantil: Quando me sinto Feliz. Trace Morey.	1 e meia hora	Outubro Dia 27
Pedagógica: Roda de Conversa.	Promover uma discussão sobre o tema: Irritado, tratado no livro: Quando me sinto irritado.	Em roda cada criança fará apresentação das atividades feitas em casa com os pais. Leitura do livro na roda. Reconto feito pelos alunos.	Livro de literatura infantil: Quando me sinto irritado. Trace Morey.	1 e meia hora	Novembro Dia 03
Pedagógica: Roda de conversa.	Promover uma discussão sobre o tema: Tristeza, tratado no livro; Quando sinto me sinto triste.	Em roda cada criança fará apresentação das atividades feitas em casa com os pais. Leitura do livro na roda. Reconto feito pelos alunos.	Livro de literatura infantil: Quando me sinto Triste. Trace Morey.	1 e meia hora	Novembro Dia 10
- Registro do estado emocional por meio da escrita do nome e do desenho da expressão do rosto no quadro dos sentimentos. - Roda de músicas: (abraça o amigo que está triste, aperte a mão do amigo que está alegre). - Confeção de um cartão para um colega.	Promover uma discussão/reflexão sobre o registro de cada um no quadro dos sentimentos	Em roda, cada criança confeccionará uma ficha com o seu nome. Em seguida cada criança pregará o seu nome no quadro dos sentimentos. O quadro será composto de (rostinhos feito pela professora) com diferentes expressões: feliz, alegre, normal(séria), raivosa e/ou triste. Neste quadro registrará seu estado emocional. Em roda, promover uma conversa sobre os sentimentos que cada um registrou no quadro.	Cartolina, tesoura, fita crepe e lápis de cor.	2 horas	Novembro Dia 17

5.5 Avaliação

A avaliação foi pautada basicamente pela observação e registro durante todo o processo. Numa perspectiva de acompanhar o processo de desenvolvimento de cada criança durante a pesquisa-ação, foram apontados os seguintes pontos:

- Observação da criança fundamentada no conhecimento de suas etapas de desenvolvimento.
- Registro das manifestações das crianças e de aspectos significativos de seu desenvolvimento, durante as atividades realizadas em sala e no pátio (recreio).
- Diálogo e observação durante as conversas na roda entre elas e a professora.

5.6 Cronograma

ATIVIDADES	05/ 2011	06/ 2011	07/ 2011	08/ 2011	09/ 2011	10/ 2011	11/ 2011	12/ 2011	01/ 2012	02/ 2012
Levantamento e Revisão Bibliográfica		X	X	X	X	X	X	X	X	X
Elaboração do Projeto				X	X	X	X	X	X	X
Plano de Ação						X	X			
Atividade: 1 2 3 4						X	X			
Análise dos resultados										
Elaboração da Monografia		X	X	X	X	X	X	X	X	X

5.7 Descrição da realização das atividades

Em sala fizemos leituras, recontos, conversas em rodas utilizando a coleção dos livros da autora *Trace Morey*, os quais tratam de assuntos relacionados à expressão da afetividade/sentimentos. Esta coleção estava disponível na escola e ao meu ver abordava bem o assunto. Fizemos também apresentações de atividades que foram feitas em casa pelos pais das crianças e outro feito pelas próprias crianças. Além de outras atividades como: o quadro dos sentimentos onde foram feitos registros pelas crianças em sala.

Fora de sala fiz observações na relação educadora – criança, criança – criança. As observações estiveram voltadas durante todo o momento do recreio no parquinho e nos horários de lanche, onde as crianças da minha turma se encontravam com crianças e educadoras de outras salas. Observei as relações se davam enquanto brincavam, dividindo o mesmo espaço durante as brincadeiras em grupo. Como também as intervenções feitas por minhas colegas de trabalho com seus alunos nos momentos em se faziam necessários.

5.8 Atividades realizadas pelos pais

Seguem, no parágrafo abaixo, o relato sobre as atividades que foram feitas com a participação dos pais. As atividades foram enviadas como “para casa” de cada criança no final da semana e foi solicitado que a criança entrevistasse o pai ou a mãe. O roteiro com as questões encontram-se em anexo, ao final desse trabalho.

- Reflexões dos pais sobre como contribuir para o filho se sentir amado (vide anexo IV)

Ao serem questionados sobre como poderiam ajudar seu filho (a) a se sentir amado, os pais revelaram duas preocupações, uma, a da grande maioria, ligada à manutenção emocional e afetiva dos filhos: “Dando a ele carinho, educação e respeito”. “Ensinando a ser amável com os outros e a cuidar da natureza e dos animais”. “Falando coisas boas prá ele”. “Dar amor prá eles”. “Falar eu te amo pra

ele toda noite na hora de dormir”. “Dar carinho e beijá-lo” e “Cuidar dela com carinho”. Outra preocupação está ligada às condições materiais, como, “Providenciando suas necessidades”. “Não deixar faltar comida, roupa e cuidar da casa”. “Trabalhar e comprar comida prá ele”. Há também pais que ligam os aspectos religiosos à condição de se sentir amado, revelando a religiosidade presente na família: “Apresentar Deus prá minha filha e ensinar que o amor é o melhor”.

Podemos concluir que, quanto a ajudar seu filho a se sentir amado, a maior parte dos pais acredita que podem ajudar a seus filhos a se sentirem amados dando-lhes carinho e provendo suas necessidades.

- Reflexões dos pais sobre como contribuir para o filho se sentir feliz (vide anexo V)

Ao serem questionados sobre como poderiam ajudar seu filho (a) a se sentir feliz, os pais revelam algumas preocupações, uma a da grande maioria, a de levar o filho para passear. “Levando-a para passear no parque, para viajar e para brincar com amigos e para ir à casa dos tios”. “Passear no shopping”. “Passear na casa da avó”. “Levar no parque Municipal no domingo”. “Levar prá tomar sorvete”. A outra preocupação está ligada à comunicação com o filho, ora expressando palavras de amor carinhosas. “Falar... eu te amo prá ela sempre”, ora conversando sobre sentimentos variados; “Conversar sobre a vida: alegrias e dificuldades”. A terceira preocupação se refere à presença dos pais com o filho na hora de dormir: “Contar histórias na hora de dormir”. A quarta preocupação está ligada ao reconhecimento das brigas familiares influenciando na harmonia da vida familiar, “Não brigar em casa com meu marido” e por último parece demonstrar uma associação da felicidade com o dar presentes ao filho. “Comprar um presente prá ele”.

Podemos concluir que, quanto a ajudar seu filho a se sentir feliz, a maior parte dos pais acredita que podem ajudar a seus filhos a se sentirem felizes é proporcionar a eles momentos de lazer nos feriados e finais de semana.

- Reflexões dos pais sobre o que fazer quando o filho se sente triste (vide anexo VI)

Ao serem questionados sobre o que fazer quando seu filho se sente triste, a grande maioria dos pais demonstrou a necessidade de dialogar com os filhos. “Converso com ele”. “Tento conversar sobre o motivo daquela tristeza”. “Depois faço algo para alegrá-lo mostrando que a tristeza faz parte da nossa vida.” “Às vezes compro um presente e converso”. “Falo do amor de Deus prá ela.” “Primeiro converso prá saber o motivo e sempre falo palavras boas”. “Sempre procuro conversar com ele”. Outros pais demonstraram que dar carinho é uma forma de ajudar os filhos nos momentos de tristeza. “Dou carinho e demonstro interesse”. “Abraço, e dou carinho”. Por último, a minoria dos pais, ajudam os filhos nos momentos de tristeza proporcionando-lhes passeios em lugares de suas preferências. “Saio prá passear na casa do primo preferido dele”. Outras vezes, ao reconhecerem suas falhas alguns pais se desculpam perante o filho. “Quando eu é que erro, peço desculpas prá ela.”

Concluimos que quanto ao que se fazer quando seu filho se sente triste, a maior parte dos pais acredita que podem ajudar a seus filhos a não se sentirem tristes é conversando e dando carinho a eles nos momentos em que demonstram tristezas.

- Reflexões dos pais sobre o que fazer quando o filho se sente irritado (vide anexo V II)

Ao serem questionados sobre o que poderiam fazer quando seu filho (a) se sentisse irritado, os pais revelam preocupações variadas, porém na grande maioria, prevalece um pensamento direcionado à manutenção emocional e afetiva dos filhos através do diálogo.

As demais respostas dadas pelos pais variam ora alguns pais reagem à irritação dos filhos sendo mais carinhosos, ora deixando o filho sozinho para refletir e descansar, ora corrigindo os filhos ou até mesmo ficando nervosos com a situação. “Procuro saber o motivo da irritação, se for pirraça, eu corrijo”. “Tentamos acalmá-la conversando com ela, se a irritação persistir a deixamos sozinha, um pouco, para tentar refletir e descansar”. “Procuro distrair ele”. “Ajudo na sua dificuldade”. “Converso”. “Primeiro preciso saber qual o motivo da irritação prá conversar com ele”. “Meu filho fica irritado quando o irmão mais velho briga com ele, aí eu corrijo o

mais velho”. “Procuro ser carinhosa”. “Converso e ajudo”. “Não tenho paciência pra irritação, se a irritação for por birra aí eu fico mais nervosa”.

Com relação às questões referentes aos pais, podemos concluir que existe em primeiro lugar, uma preocupação ligada a manutenção emocional e afetiva de seus filhos e que cada pai tenta aproximar de seus filhos de maneiras diferentes na tentativa de ter uma compreensão melhor acerca dos sentimentos e das emoções de seus filhos. Alguns pais demonstram mais tolerantes na relação que estabelece com o filho passando mais tempo com ele: brincando, lendo livros, passeando ou, simplesmente, ouvindo-o. Outros demonstram pouca tolerância, algumas vezes, erroneamente, acreditam que a ajuda ao filho é expressa por meio de presentes, esquecendo-se que o tempo de qualidade gasto com o filho poderia ser o melhor presente.

5.9 – Atividades feitas pelas crianças

Seguem, no parágrafo abaixo, as atividades que foram feitas com a participação dos pais. As atividades foram enviadas como “para casa” de cada criança no final da semana e foi solicitado que a criança pedisse auxílio aos pais na hora da escrita. O roteiro com as questões encontram-se em anexo, ao final desse trabalho.

- Reflexões das crianças sobre o sentir-se amado (Vide anexo VIII)

Ao ser perguntada sobre o que faz sentir-se amado, a maior parte das crianças respondeu que se sentem amadas quando seus pais estão presentes com elas na hora do sono, ou seja, na hora de dormir. Fazendo-lhes carinho, beijando e contando histórias. Interessante perceber que, em alguns casos, há afetos ligados à alimentação “Quando ganho muito chocolate da mamãe” e outros ligados aos valores morais da família “quando me ensinam a agir certo”. “Quando a mamãe me faz dormir”. “Quando me dão carinho, quando não tem briga, quando me ensinam a agir certo”. “Quando passeio com meu pai e com a minha mãe”. “Quando minha mãe conta história prá mim na hora de dormir”. “O beijo da mamãe na hora de dormir”, “Quando brinco com os colegas” “Ir na casa da vovô”. “Quando minha mãe me beija,

quando minha mãe conta história prá mim na hora de dormir.” “Passear no parque com minha mãe”. “Quando ganho muito chocolate da mamãe”.

- Reflexões das crianças sobre o sentir-se feliz (vide anexo IX)

Ao ser perguntadas sobre o que te faz sentir feliz, a maioria das crianças responde que o que as fazem felizes é: brincar com seus brinquedos novos e brincar com quem gosta. Fazer passeios nos lugares preferidos com as pessoas da família. “Quando tomo sorvete, brinco meus amigos, e vou à casa dos tios”. “Brincar com meu brinquedo novo”. “Brincar com os coleguinhas”. “Brincar com meu primo Daniel”. Outro grupo de crianças relaciona o sentimento de felicidade ao ganhar presentes ou comer aquilo que gostam. “Gosto de tomar sorvete”. “Ganhar uma sandália da Barbie e sair prá passear no Guanabara”. “Fico muito feliz no natal”. E por último há aquelas que expressam felicidade ao visitarem os pais que não moram juntos, por um, ou outro motivo. “Quando vou vê meu pai na cadeia, porque eu fico com muita saudade dele”, “Passear na casa do papai”.

- Reflexões das crianças sobre o sentir-se triste (vide anexo X)

Ao serem questionadas sobre o que as fazem se sentir tristes, a maioria das crianças associa tristeza com a dor física quando caem e/ou quando alguém muito querido da família se encontra doente. “Quando meus pais saem para trabalhar e quando eu caio e machuco”. “Quando machuco eu choro porque dói, aí eu fico triste”. “Fico triste quando o vovô vai pro hospital e demora voltar prá casa”. “Quando a vovó fica doente”. “Fico triste quando machuco”. Percebe-se também em outras falas que há um grupo de crianças que relacionam a tristeza com solidão, saudade, brigas familiares, perda de objetos e com a separação temporária dos pais. “Quando quebra meu brinquedo fico triste”. “Meu pai tá preso na cadeia por isso eu fico triste”. “Fico triste quando meu pai bebe muita pinga e briga com a gente”. “Quando meus pais saem para trabalhar”. O sentimento de tristeza para este grupo de crianças envolve sentimentos ligados à dor física, afetiva, apego material e emocional.

- Reflexões das crianças sobre o sentir-se irritado (vide anexo XI)

Nesta questão a maior parte das crianças responde que o que as deixam irritadas são os desentendimentos com os familiares (pais/irmãos) ou com os colegas. “Fico irritado quando meu irmão briga comigo e não me empresta o brinquedo dele”. “A minha mãe briga comigo aí eu choro e fico irritado”. “Eu fico irritado quando meu pai grita muito alto comigo”. “Quando a Isabela não quer brincar comigo, e ela fala que não é minha amiga.” Outra parte do grupo de crianças associa a irritação ao se sentirem frustradas com alguma resposta negativa e/ou quando sentem saudades de alguém muito querido, quando estão com sono, fome ou por causa da demora dos pais ao chegarem em casa, após o trabalho. “Quando estou com sono, com fome, quando brigo com alguém que gosto muito”. “Quando minha irmãzinha me bate e me toma o meu brinquedo”. “Quando a mamãe não deixa eu brincar na casa do Daniel”. “Quando minha mãe não me leva prá vê o papai na cadeia, eu choro porque quero ir lá vê meu pai”. “Fico irritada quando a mamãe demora chegar na minha casa porque eu fico com muita saudade dela”. “Quando meu cachorrinho me morde”.

6 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Com relação às respostas que foram dadas pelos pais e pelas crianças podemos constatar que ambos são afetados tanto por elementos externos – o olhar do outro, um objeto que chama atenção, uma informação que recebe do meio – quanto por sensações internas – medo, alegria, fome – e responde a eles.

Quanto aos pais, percebemos que existe em primeiro lugar uma preocupação ligada à manutenção emocional e afetiva de seus filhos e que cada pai tenta aproximar de seus filhos de maneiras diferentes na tentativa de ter uma compreensão melhor acerca dos sentimentos e das emoções de seus filhos. Alguns pais demonstram mais tolerantes na relação que estabelece com o filho passando mais tempo com ele: brincando, lendo livros, passeando ou, simplesmente, ouvindo-o. Outros demonstram pouca tolerância, algumas vezes, erroneamente, acreditam que a ajuda ao filho é expressa por meio de presentes, esquecendo-se que o tempo de qualidade gasto com o filho poderia ser o melhor presente.

Já nas respostas dadas pelas crianças, podemos concluir que as crianças do período pré-operatório já conseguem expressar seus sentimentos quando são afetadas por estes elementos externos, ou seja, ao ganhar um presente no natal, a uma resposta que recebe do outro (do meio no qual está inserida), ao olhar dos (pais, familiares e colegas) e também quando são afetadas por sensações internas, quando revelam saudades dos entes queridos, alegria por estarem na companhia de quem gosta ou medo da perda, respondendo a cada um deles.

Posso então concluir como profissional da educação que as crianças falam para dizer algo, para se comunicar, como necessidade básica de qualquer ser humano, e que precisam ser ouvidas, mas para isso é necessário dar a elas a oportunidade de expressar seus sentimentos e afetos.

Cabe a mim e a todas as professoras que atuam na educação infantil favorecer o ambiente escolar como sendo um ambiente ideal para que as trocas e relações aconteçam entre elas e também entre elas e os adultos exercendo a Pedagogia da Escuta.

Diante das análises percebi que há uma eminente necessidade, principalmente por parte dos educadores, de buscar conhecimento que trate sobre o tema da afetividade, pois este tema colabora para o desenvolvimento humano, visto que é na escola que a criança passa boa parte do seu tempo. O educador precisa entender a necessidade e ficar atento às atitudes das crianças para assim colaborar para o sucesso escolar e da vida do educando.

Com a presente pesquisa, foi possível compreender que a afetividade colabora para o desenvolvimento cognitivo. E contribui para o desenvolvimento moral e autônomo do indivíduo. Neste sentido, entende-se que a afetividade não se limita apenas em manifestações de carinho físico e de elogios superficiais. A partir da pesquisa constatou-se que é preciso uma visão mais crítica acerca da afetividade, que a importância do tema para a educação está no fato de contribuir para o desenvolvimento da moral e da autonomia e de deixar crianças felizes e estimuladas a aprender para a vida. Para que isso aconteça é necessário que educadores sejam afetuosos e comprometidos com a educação infantil

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos realizados nesse trabalho destacaram que todo comportamento humano apresenta estes dois aspectos: o cognitivo e o emocional e que as vivências emocionais e afetivas são importantes no processo de desenvolvimento humano, uma vez que como responsáveis pela atribuição de sentido aos acontecimentos da nossa vida, determinam a qualidade de nossas relações.

Especificamente no campo do ensino e aprendizagem, as emoções desempenham um papel de grande relevância e tem sido objeto de estudos e pesquisas importantes. De fato, o relevante papel das emoções no processo de aprendizagem abre um enorme campo de possibilidades na prática pedagógica, seja no âmbito individual ou grupal.

O estudo das emoções descortina um imenso horizonte para a compreensão dos processos de interiorização das experiências humanas, das quais a mais importante, a meu ver seria a formação integral do indivíduo. A emoção é um campo de energia que confere cores, sabores e sentido as experiências humanas. O aspecto afetivo tem uma profunda influência sobre o desenvolvimento intelectual, formando os dois uma unidade.

Através da relação adulto-criança, seja através da linguagem verbal ou não verbal, é possível abrir espaço para o reconhecimento de sentimentos, facilitar a expressão, ajudando a colocar sentimentos em palavras e palavras em sentimentos para garantir o conhecimento das vivências infantis, visualizar situações para compreender a criança e torná-la sensível na busca de ações. O trabalho pedagógico deve envolver os pais e os professores como agentes educativos e oferecer a eles alternativas de interação com a criança e criar um espaço no qual lhes permita expressar tudo o que é inerente ao desenvolvimento psicoafetivo, com os valores e o meio ambiente complementando integralmente o trabalho educativo.

Enfim, percebemos o quanto é importante para a educação e para a sociedade, estar ciente das fases pelas quais as crianças passam, para que haja uma melhor compreensão das mesmas e dos seus atos, e para que seja possível, atuar de maneira a contribuir significativamente em seu desenvolvimento e conseqüentemente em suas vidas, sem passar por cima de suas capacidades em certos momentos de seu processo evolutivo.

Este trabalho sobre o ponto de vista dos educadores sobre a Afetividade na Educação Infantil, me fez refletir que eu e minhas colegas de trabalho precisamos estar mais atentas as manifestações afetivas que nossos alunos trazem para o ambiente escolar. Após realizar estudos sobre a Afetividade e suas manifestações com os autores: Piaget, Vygotsky e Wallon compreendi que há uma eminente necessidade, principalmente por parte dos educadores, de buscar conhecimento que trate sobre o tema da afetividade, pois este tema colabora para o desenvolvimento humano, visto que é na escola que a criança passa boa parte do seu tempo. O educador precisa entender a necessidade e ficar atento às atitudes das crianças para assim colaborar para o sucesso escolar e da vida do educando.

Com a presente pesquisa, foi possível compreender que a afetividade colabora para o desenvolvimento cognitivo. E contribui para o desenvolvimento moral e autônomo do indivíduo. Neste sentido, entende-se que a afetividade não se limita apenas em manifestações de carinho físico e de elogios superficiais.

A partir da pesquisa constatou-se que é preciso uma visão mais crítica acerca da afetividade, que a importância do tema para a educação está no fato de contribuir para o desenvolvimento da moral e da autonomia e de deixar crianças felizes e estimuladas a aprender para a vida. Para que isso aconteça é necessário que educadores sejam afetuosos e comprometidos com a educação infantil

REFERÊNCIAS

ARANTES, V. A. **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Atlas, 2003. Petrópolis: Vozes, 2003.

BRASIL. (2009). Ministério da Educação. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB n. 05, 17 dez. 2009. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 18 dez. 2009 a. Seção 1, p. 18.

_____. (1999). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CEB Nº 1**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

DANTAS, H. **Afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon**. In La Taille, Y. Dantas, H., Oliveira, M. K. Piaget, Vygotsky e Wallon: **teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus Editorial Ltda, 1992.

GALVÃO, I. Henry Wallon. **Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis: Vozes, 2003.

GONÇALVES, M. F. C. **Educação escolar: Identidade e diversidade**. Florianópolis: Pioneira, 2003.

LA TAILLE, Yves de et al. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992,

MANSOLDO, A. **Educação Ambiental Urbana: reflexão e ação** – Belo Horizonte: Ed. Do Autor, 2005.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento; um processo sócio histórico**. São Paulo: Scpione, 1997.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: Olympio – UNESCO, 1973.

_____. **Inteligência e afetividade: a sua relação desenvolvimento da criança durante o transporte**. Revisões anuais, Palo Alto, CA Ed. USA, 1981.

_____. **A formação do símbolo na criança**. 3. ed. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: LTC, 1964.

VASCONCELLOS e VALSINER. **Perspectivas co-construtivistas na educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A Formação social da mente**. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WADSWORTH, Barry J. **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget**. São Paulo: Pioneira, 1995.

WALLON, H. **As origens do pensamento na criança**. São Paulo: Manole, 1989.

_____. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Estampa, 1975.

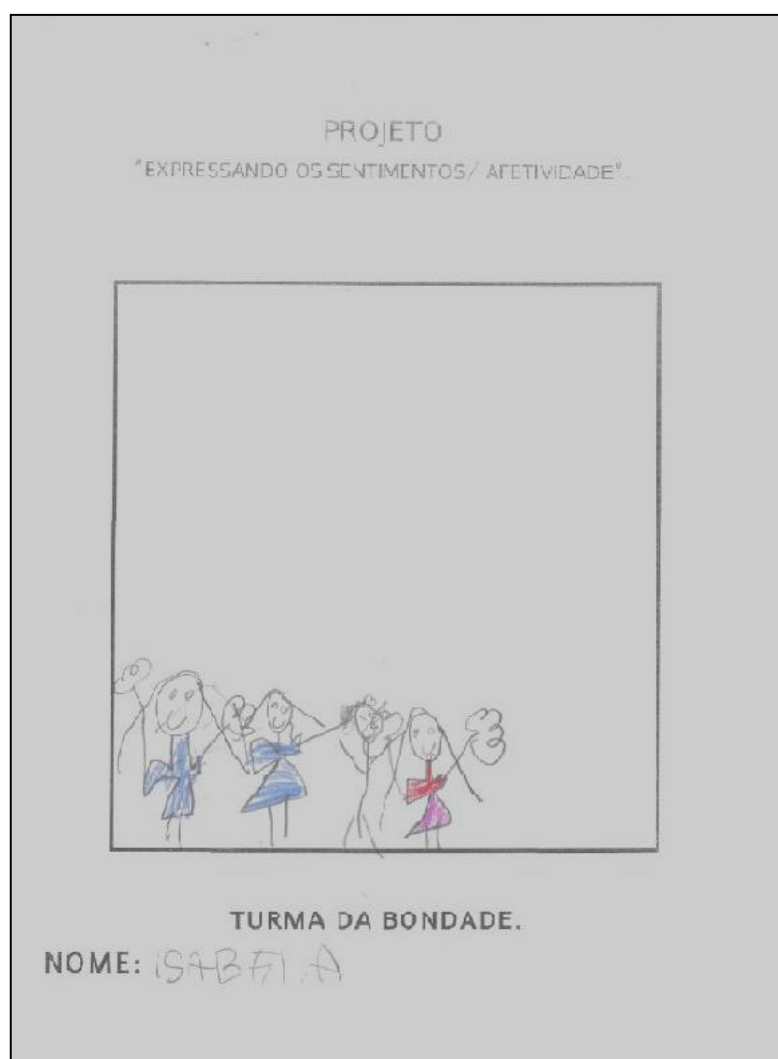
_____. **As origens do caráter da criança**. São Paulo: Difusão, 1971.

SALLA, Fernanda. O que afeta a criança: Henri Wallon inovou ao colocar a afetividade como um dos aspectos centrais do desenvolvimento. **Revista Nova Escola**, São Paulo, n.246, p. 108-110, out. 2011.

_____. O que o corpo fala: Estudo de Henri Wallon indica como saber o que afeta as crianças observando suas emoções. **Revista Nova Escola**, São Paulo, n.247, p. 96-98, nov. 2011.

ANEXOS

ANEXO I



Projeto: "Expressando os sentimentos/afetividade".

ANEXO II



Atividade realizada pelos alunos.


ANEXO III



Quadro de sentimentos.



Quadro de sentimentos completado pelas crianças.


 **UMEI-CASTELO**

SALA PARA CASA

O AMOR É UM SENTIMENTO GRANDE E MARAVILOSO. ELE FAZ VOCÊ SE SENTIR SEGURO, AMADO, QUERIDO E ESPECIAL.


COMO VOCÊ PODE AJUDAR SEU FILHO(A) A SENTIR AMOR?

Quando me sinto
AMADO



Podemos ajudar nossa filha a sentir AMOR, oferecendo-lhe carinho, educação, respeito. Ensinando-lhe a ser amável com os outros, a cuidar bem da natureza e dos animais, a sempre ajudar os próximos. Em nosso dia a dia tentamos demonstrar esse sentimento da maneira mais simples possível, pois o AMOR é a base de tudo.

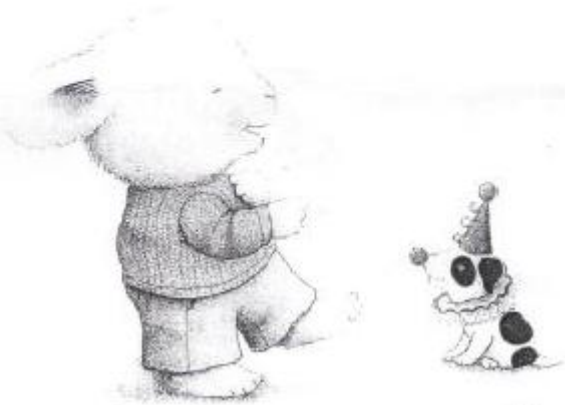
Atividade feita pelos pais: Quando me sinto amado.

 **UMEI-CASTELO**
 SALA PARA CASA

MUITAS COISAS ~~PODEM~~ FAZER VOCÊ FELIZ, COMO BRINCAR COM ^{SEUS} 505 AMIGOS, GANHAR UM PRESENTE ESPECIAL OU RECEBER UM GRANDE ABRAÇO DE ALGUÉM QUE VOCÊ GOSTA MUITO.

COMO VOCÊ PODE AJUDAR SEU FILHO A SENTIR-SE FELIZ?



Quando me sinto
FELIZ




Podemos ajudar nossa filha a se sentir feliz, levando-a para passear no parque, para viajar, para brincar com meus amigos, para ir a casa dos tios.

Proporcionamos momentos felizes a ela quando estamos em família, conversando, rindo, brincando com ela. São momentos únicos!

Atividade feita pelos pais: Quando me sinto feliz.

	<h2>UMEI-CASTELO</h2> <p><input type="checkbox"/> SALA <input checked="" type="checkbox"/> PARA CASA</p>
<p>TODOS NÓS SENTIMOS TRISTEZA DE VEZ EM QUANDO. ESTE É UM SENTIMENTO SOLITÁRIO E SILENCIOSO. FALAR COM ALGUÉM SOBRE A NOSSA TRISTEZA PODE NOS AJUDAR A SENTIR MELHOR.</p> <p>O QUE FAZER QUANDO O SEU FILHO SE SENTE TRISTE?</p> <p>Quando me sinto TRISTE</p> 	
<p><i>Quando meu filho se sente triste, Tento conversar sobre o motivo daquela tristeza. Depois faço algo para alegrá-lo mostrando que a tristeza faz parte de nossa vida, que todos temos momentos alegres e tristes.</i></p>	

Atividade feita pelos pais: Quando me sinto triste.



UMEI-CASTELO

UMEI-CASTELO

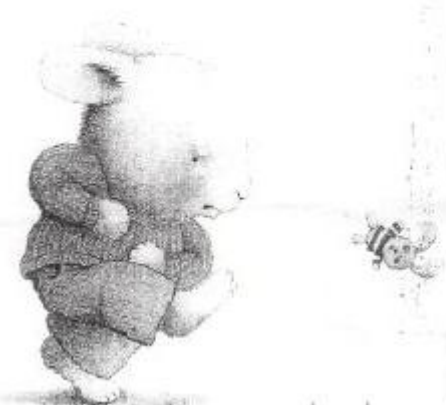
SALA PARA CASA

QUANTO VOCÊ SE SENTE IRRITADO, PARECE QUE IRÁ EXPLODIR. É NATURAL SENTIR-SE IRRITADO ALGUMAS VEZES. TODOS NÓS JÁ FICAMOS IRRITADOS, VEZ OU OUTRA. PORÉM, DEIXAR A RAIVA FERIR ALGUÉM É MUITO RUIM.

O QUE FAZER QUANDO O SEU FILHO A) SE SENTE IRRITADO?

Quando me sinto

IRRITADO



Quando nossa filha está irritada, tentamos acalmá-la conversando com ela, se a irritação persistir a deixamos sozinha um pouco para tentar refletir ou descansar. Sua irritação acontece geralmente por cansaço, por brincar muito, o que, para ser resolvido é necessário deixá-la dormir. No geral, Isabela não se irrita facilmente.


Atividade feita pelos pais: Quando me sinto irritado.

ANEXO VIII

UMEI-CASTELO

SALA PARA CASA


Quando me sinto
AMADO



ESCREVA COM A AJUDA DE SEUS PAIS O QUE TE FAZ SENTIR AMADO(O)?

QUANDO ME DÁS CARINHOS/
QUANDO NÃO TEM BRIGA, QUANDO
ME ENSINAM A AGIR CERTO E AMAR
AS PESSOAS E A NATUREZA.

AGORA FAÇA UM LINDO DESENHO SOBRE O QUE FOI ESCRITO ACIMA.



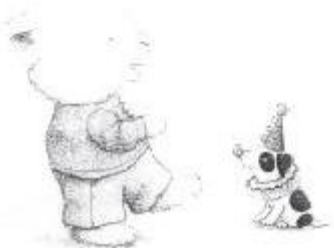
Atividade feita pelas crianças: Quando me sinto amado.

ANEXO IX

UMEI-CASTELO

SALA PARA CASA



Quando me sinto
FELIZ



ESCREVA COM A AJUDA DE SEUS PAIS O QUE TE FAZ SENTIR **FELIZ**

FICO FELIZ QUANDO TOMO
SORVETE, BRINCO COM MEUS
AMIGOS E VOU A CASA DOS
TIOS.

AGORA FAÇA UM LINDO DESENHO SOBRE O QUE FOI ESCRITO ACIMA.




Atividade feita pelas crianças: Quando me sinto feliz.

ANEXO X

UMEI-CASTELO

SALA PARA CASA


Quando me sinto
TRISTE



ESCREVA COM A AJUDA DE SEUS PAIS O QUE TE FAZ SENTIR **TRISTE**

QUANDO MEUS PAIS SAEM
PARA TRABALHAR E QUANDO
CAIO E MACHUCO.

AGORA FAÇA UM LINDO DESENHO SOBRE O QUE FOI ESCRITO ACIMA.




Atividade feita pelas crianças: Quando me sinto feliz.

UMEI-CASTELO

SALA PARA CASA

Quando me sinto


IRRITADO



ESCREVA COM A AJUDA DE SEUS PAIS O QUE TE FAZ SENTIR IRRITADO(A)?

QUANDO ESTOU COM fome
COM FOME OU QUANDO BRIGO
COM ALGUÉM QUE GOSTO MUITO.

AGORA FAÇA UM LINDO DESENHO SOBRE O QUE FOI ESCRITO ACIMA.



Atividade feita pelas crianças: Quando me sinto irritado.