

## **AFETIVIDADE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

BORBA<sup>1</sup>, Valdinéa R. S. – CUMML – valrsborba@yahoo.com.br

SPAZZIANI<sup>2</sup>, Maria de Lourdes – UNESP – spazziani@ibb.unesp.br

GT: Educação de Crianças de 0 a 6 anos / n.07

Agência Financiadora: SEE-SP

### **Introdução**

*[...] como professor [...] preciso estar aberto ao gosto de querer bem aos educandos e à própria prática educativa de que participo. Esta abertura ao querer bem não significa, na verdade, que, porque professor, me obrigo a querer bem a todos os alunos de maneira igual. Significa, de fato, que a afetividade não me assusta que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano. Na verdade, preciso descartar como falsa a separação radical entre “seriedade docente” e “afetividade”. Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e “cinzento” me ponha nas minhas relações com os alunos, no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar. (FREIRE, 1996, p.159)*

A temática aqui apresentada e as reflexões dela decorrentes resultam de um recorte da pesquisa: *A afetividade no discurso das professoras de Educação Infantil*. Assim, o objetivo é identificar e analisar as concepções sobre a afetividade no contexto escolar, de docentes de uma rede escolar municipal no interior de São Paulo.

Assumimos neste estudo que a interação social é fator fundante dos processos psicológicos superiores e que estes se constituem da indissociabilidade entre afeto e cognição. As proposições da corrente psicológica representada por Vygotsky e Wallon sobre esses dois processos centram estudos na infância, em especial, quando discorrem sobre as etapas de evolução da criança, suas relações com o meio sócio-cultural e o papel da linguagem neste desenvolvimento. Portanto, as análises dos dados obtidos são referendadas nessa perspectiva teórica que contribuem para a compreensão dessa temática no contexto da Educação Infantil.

### **Afetividade, cognição e o papel das interações sociais**

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação pelo Centro Universitário Moura Lacerda de Ribeirão Preto (2005).

<sup>2</sup> Professora assistente doutor da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

Wallon se debruçou, durante grande parte de sua vida, sobre o estudo das emoções e da afetividade, em busca de fundamentar a sua pesquisa sobre a psicogênese da pessoa completa, considerada em todos os aspectos: afetivo, cognitivo e motor. Identificou as primeiras manifestações afetivas do ser humano e suas características. Estudou, também, a grande complexidade que a afetividade e as emoções sofrem no decorrer do desenvolvimento, assim como suas múltiplas relações com outras atividades psíquicas.

Para ele, a afetividade é fator fundamental na constituição do sujeito. É entendida como instrumento de sobrevivência do ser humano, pois corresponde à primeira manifestação do psiquismo, propulsiona o desenvolvimento cognitivo ao instaurar vínculos imediatos com o meio social, abstraindo deste o seu universo simbólico, culturalmente elaborado e historicamente acumulado pela humanidade. Por conseguinte, os instrumentos mediante os quais se desenvolverá o aprimoramento intelectual são, irremediavelmente, garantidos por estes vínculos, estabelecidos pela consciência afetiva.

Desde pequeno, ainda recém-nascido, o ser humano utiliza a emoção para comunicar-se com o mundo. O bebê, antes mesmo da aquisição da linguagem, consegue estabelecer relação com a mãe, ou pessoa que dele cuida, através de movimentos de expressão, primeiramente fisiológica:

*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)*

Portanto, o ser humano é produtor de cultura e só depois se torna produto dela. Ou seja, a linguagem do choro, que é uma produção cultural, e os movimentos e gestos do recém-nascido são carregados de significados afetivos, sendo expressões da necessidade alimentar e do humor. Assim, o bebê estabelece uma comunicação com a mãe (ou substituta) através das manifestações não-verbais. Dessa forma, as reações corporais, antes limitadas ao próprio espaço corporal, agora se dirigem ao mundo social.

Para Wallon (1979), a personalidade é constituída por duas funções básicas: afetividade e inteligência. A afetividade está vinculada às sensibilidades internas e orientada para o mundo social, para a construção da pessoa; a inteligência, por outro lado, está vinculada às sensibilidades externas e orientada para o mundo físico, para a construção do objeto. Desta forma, a afetividade assume papel fundamental no desenvolvimento humano, determinando os interesses e necessidades individuais da pessoa; é um domínio funcional, anterior à inteligência.

Com relação a este tema, estudos sociogenéticos e antropológicos comprovam que, desde os primórdios, a expressão das emoções foi de fundamental importância para a evolução do homem enquanto pessoa social. A emoção possibilitou ao homem a formação de grupos, através de sua capacidade de despertar o espírito de colaboração e cumplicidade de interesses entre seus pares.

As emoções representam um papel de destaque também nas interações entre os bebês e os adultos:

*Se comparado com as demais espécies animais, o bebê é o mais indefeso e despreparado para lidar com os desafios de seu meio. A sua sobrevivência depende dos sujeitos mais experientes de seu grupo, que se responsabilizam pelo atendimento de suas necessidades básicas (locomoção, abrigo, alimentação, higiene etc.), afetivas (carinho, atenção) e pela formação do comportamento tipicamente humano. Devido à característica imaturidade motora do bebê é longo o período de dependência dos adultos. (REGO, 1995, p.59)*

Wallon (1978) destaca a alternância existente entre as funções razão (cognitiva) e emoção (afetividade), apresentadas no decorrer do desenvolvimento da pessoa. A razão e a emoção estão imbricadas, ou seja, uma não acontece sem a outra, mas sempre uma se sobrepõe predominando.

Dantas (1992) enfatiza que, além de ser uma das dimensões da pessoa, a afetividade é também a mais arcaica fase do desenvolvimento. Afirma que, no início da vida, afetividade e inteligência estão sincreticamente misturadas com predomínio da primeira. Conclui que o ser humano, desde o nascimento, é um ser afetivo, e que gradativamente, esta afetividade inicial vai diferenciando-se em vida racional.

Para Vygotsky (2000):

*O aspecto emocional do indivíduo não tem menos importância do que os outros aspectos e é objeto de preocupação da educação nas mesmas proporções em que o são a inteligência e a vontade. O amor pode vir a ser um talento tanto quanto a genialidade, quanto a descoberta do cálculo diferencial. (p.146)*

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).

Vygotsky enfoca que o pensamento tem sua origem na esfera da motivação, a qual inclui inclinações, necessidades, interesses, impulsos, afeto e emoção.

Também em relação à manifestação da consciência, estes autores se aproximam. Vygotsky é quem concebe a consciência como emergindo na participação em práticas sócio-culturais.

*A emoção não é uma ferramenta menos importante que o pensamento. A preocupação do professor não deve se limitar ao fato de que seus alunos pensem profundamente e assimilem a geografia, mas também que a sintam. [...] as reações emocionais devem constituir o fundamento do processo educativo.* (VYGOTSKY, 2003, p. 121)

Afirmar que a afetividade precede a inteligência equivale a dizer que as relações sociais precedem a relação com o mundo físico. Nestas relações interpessoais a emoção tem papel fundamental, pois, é ela que possibilita ao bebê provocar a ajuda do outro, garantindo sua sobrevivência. São suas emoções que a unem ao meio social.

No desenvolvimento do indivíduo, as necessidades afetivas tornam-se cognitivas, e a integração afetividade e inteligência permite à criança atingir níveis de evolução cada vez mais elevados. Aos poucos, a linguagem passa a substituir a expressão corporal, a sensibilidade orgânica passa a ser substituída pela sensibilidade oral e moral e o carinho é substituído pelo elogio.

Pode-se dizer, então, que há relação de complementaridade entre emoção e inteligência e que o predomínio exacerbado, durante um longo período, de alguma das

duas pode ser prejudicial no sentido de provocar um desequilíbrio no desenvolvimento do sujeito.

Aportando nos estudos feitos por Vygotsky e Wallon, por seus seguidores e outros autores, podemos afirmar que a afetividade é vital em todos os seres humanos, de todas as idades, mas, especialmente, no desenvolvimento infantil. A afetividade está sempre presente nas experiências empíricas vividas pelos seres humanos, no relacionamento com o “outro social”, por toda a sua vida, desde seu nascimento. Quando entra na escola, torna-se ainda mais evidente seu papel na relação professor-aluno.

*As reações emocionais exercem uma influência essencial e absoluta em todas as formas de nosso comportamento e em todos os momentos do processo educativo. Se quisermos que os alunos recordem melhor ou exercitem mais seu pensamento, devemos fazer com que essas atividades sejam emocionalmente estimuladas. A experiência e a pesquisa têm demonstrado que um fato impregnado de emoção é recordado de forma mais sólida, firme e prolongada que um feito indiferente. (VYGOTSKY, 2003, p.121)*

Temos então, que Vygotsky e Wallon consideram, fundamentalmente, o aspecto sócio-histórico-cultural na formação do homem. Refutam posturas pré-deterministas, inatistas. Para eles, o homem não é um ser pré-concebido, pronto e acabado, mas um ser que se constitui como sujeito na relação com o outro, na e com a cultura, num processo histórico e em suas experiências individuais neste contexto (VAN DER VEER & VALSINER, 1996). Assim, são considerados interacionistas.

Entendem que somente a estrutura fisiológica do ser humano, que é inata, não garante que o indivíduo, sem a interação com o ambiente social, vá se transformar em humano. Assim, as características do funcionamento psicológico serão construídas ao longo da vida do indivíduo através de um processo de interação com o seu meio social, que possibilita a apropriação da cultura elaborada pelas gerações precedentes.

*Cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não basta para viver em sociedade. É-lhe preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana. (LEONTIEV, 1978, p.267).*

E este é um dos papéis da escola e da atuação do profissional da Educação, propiciar, no contexto escolar, atividades de interações entre os diferentes sujeitos com finalidade de promoção social e educativa. Isto porque, as características individuais e essencialmente humanas, como forma de pensar, agir, sentir, entre outras, estão relacionadas e dependem, sistematicamente, da interação do ser humano com o meio físico e social ao qual pertence.

Para ilustrar esta idéia, cabe lembrar o caso verídico, citado por Rego (1995), das duas “meninas-lobas”, que foram encontradas na Índia vivendo no meio de uma manada de lobos. Elas apresentavam comportamentos característicos de animais, como andar com o apoio das mãos, alimentarem-se de carne crua e até mesmo estragada, ausência da linguagem verbal, não conseguir permanecer com o corpo ereto, não conseguir pensar com lógica, não saber usar copo, garfo, etc.

Também se podem confirmar o papel das interações sociais e os efeitos da privação do contexto social sobre o ser humano, analisando as reflexões de Galvão e Dantas (2000) sobre os relatórios de Jean Itard. Ele foi o médico que estudou um menino que foi encontrado, depois de vários anos, vivendo isolado numa floresta e que foi chamado de Victor de Aveyron:

*Assim, se o caso de Victor ilustra, com certeza, a extensão e a profundidade dos danos resultantes do isolamento durante as fases iniciais do desenvolvimento, não permite, porém, afirmar que tais perdas são irreversíveis, uma vez que muitas das possibilidades pedagógicas que ocorrem facilmente a uma consciência contemporânea não foram tentadas. (GALVÃO, 2000, p. 102).*

Corroborando com este pensamento, Oliveira (1995) afirma que o indivíduo nasce portador de funções psicológicas elementares que lhes possibilitam construir funções psicológicas superiores. Este processo acontece nos espaços interativos.

Góes (1995) advoga também a favor desta tese, ao explicar que, para Vygotsky a constituição do conhecimento dá-se através da mediação, da relação sujeito-sujeito-objeto. Para ele, as características especificamente humanas não estão presentes no indivíduo desde seu nascimento, tampouco apareceram somente devido às

influências do meio exterior, elas são produtos da interação dialética do homem e seu meio sócio-cultural (VYGOTSKY, 1998). Complementa que o homem ao transformar o meio ambiente para atender às suas necessidades primárias, acaba conseqüentemente, transformando a si mesmo.

Assim, na perspectiva da psicologia histórico-cultural a aprendizagem envolve sempre a construção do eu e do outro, entrelaçada à construção do conhecimento. Ou seja, a criança, inserida num grupo, constitui seu conhecimento com ajuda do adulto e de seus pares. Desta forma, as experiências vivenciadas com outras pessoas é que vão determinar a qualidade do objeto internalizado. Estas experiências acumuladas, constituindo a história de vida de cada um, é que possibilitarão a ressignificação individual do conhecimento internalizado, ou seja, a construção do próprio “eu”.

Em consonância com o pensamento de Vygotsky, o sócio-histórico para Wallon é como um processo em que todo o mundo cultural apresenta-se ao sujeito como “o outro”. O outro social pode apresentar-se por meio de objetos, da organização do ambiente, do mundo cultural que rodeia o indivíduo. O “outro” com quem ele se relaciona é referência externa que permite ao homem constituir-se como ser humano. Este processo de internalização do material cultural define os limites e possibilidades da construção pessoal, permitindo assim, a constituição do ser autenticamente humano: na ausência do outro, o homem não se constrói (GALVÃO, 1995).

Para eles, ao longo do desenvolvimento do indivíduo, as relações mediadas passam a predominar sobre as relações diretas, o processo simples estímulo-resposta é substituído por um ato complexo, mediado. Portanto, a construção do conhecimento acontece como uma interação mediada por várias relações e, por isso, o conhecimento não deve ser visto como uma ação do sujeito sobre a realidade, mas sim pela mediação feita por outros sujeitos.

O desenvolvimento cognitivo é produzido pelo processo de internalização da significação da interação social promovida por meio dos materiais fornecidos pela cultura, sendo que o processo vai se construindo de fora para dentro.

## **A pesquisa**

A investigação utilizou os pressupostos da pesquisa qualitativa, porque a intenção desta não é quantificar, mas sim, trabalhar com aspectos mais profundos das relações e processos de fenômenos, como explica Minayo (2001).

A pesquisa investigou as concepções e reflexões das docentes sobre a afetividade em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) e em 7 Creches a ela vinculadas, situadas em uma cidade no interior do Estado de São Paulo, durante o 2º semestre do ano de 2003 e o 1º semestre de 2004.

Ao todo, entre EMEI e Creches, foram investigadas 60 docentes responsáveis pelas interações escolares de aproximadamente 1.155 alunos.

Das 60 docentes pesquisadas, 47 delas têm formação universitária e as demais possuem graduação no Magistério (Ensino Médio).

Quanto à experiência em Educação Infantil, 16 docentes atuam há três anos; 15 têm 10 anos de docência com crianças de quatro a seis anos de idade; 27 lecionam entre 13 e 20 anos nesta etapa; e duas estão em final de carreira no Magistério.

Como o professor é elemento chave no processo educativo, esta pesquisa iniciou-se buscando compreender como as docentes vêem a questão da afetividade na relação professor-aluno. O instrumento selecionado foi aplicação de questionário individual e escrito. Posteriormente, fez a discussão sobre “*O que você entende por afetividade?*” organizada em grupos focais.

A proposta de ensino que orienta as práticas pedagógicas das docentes traz explicitada que o foco central da Educação Infantil é a formação de cidadãos críticos, autônomos, atuantes, preocupados com as causas humanitárias e ambientais (BRASIL, 1999). Por isso, a instituição de Educação Infantil segue os preceitos gerais da educação escolar e desenvolve seu projeto político-pedagógico de forma ampla, visando oportunizar aos alunos a construção de conceitos, a apropriação de valores e a formação de hábitos e atitudes.

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil, em atendimento às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1999), reconhece a importância da identidade pessoal de alunos, suas famílias, professores e outros profissionais que irão, em ação conjunta, construir a identidade de cada unidade educacional no contexto de sua organização. Buscam desenvolver práticas pedagógicas de qualidade, para que as crianças e suas famílias sejam incluídas em uma vida de cidadania plena.



Esses parâmetros são norteadores das práticas desenvolvidas pelas docentes no âmbito da Educação Infantil. Portanto, procurou-se na análise das respostas considerar esses pressupostos como eixos de condução da atividade pedagógica. No entanto, para efeito de análise classificamos as respostas obtidas em duas categorias: afetividade como expressão de sentimentos e atitudes exclusivamente positivos ou ‘do bem’; e afetividade que envolve uma complexidade e diversidade maior de sentimentos e atitudes.

### **Afetividade, como expressão só do bem**

Analisando os conteúdos das respostas e as unidades de significado decorrentes destas, verificou-se que das 60 docentes investigadas 40, ou seja, a maioria delas compreende o termo ‘afetividade’ como sinônimo ou expressão de sentimentos positivos, tais como carinho, querer bem ao outro, amizade, amor, afeto, entre outros.

*A profissão que escolhi me exige amor, carinho e paciência e, graças a Deus, tenho as crianças com as quais trabalho, que me passam muito isso também...* (PROFESSORA DE EMEI)

*A afetividade deles comigo e vice-versa acho que ocorre em todos os momentos da aula, mais fortemente quando estamos mais descontraídos, por exemplo: quando cantamos, dançamos, quando conto uma história ou mesmo quando falo algo engraçado só pra descontrair* (PROFESSORA DE EMEI).

O predomínio desta compreensão expressa nos depoimentos das docentes da Educação Infantil pode ser interpretado como decorrente do atendimento exclusivo à faixa etária das crianças que trabalham. Ou seja, nessa etapa, dos quatro aos seis anos, a criança comunica-se pela expressividade corporal e aceita bem os toques físicos e afagos. Ela se sente querida quando tocada com carinho. Outro fator que pode ter influenciado respostas com esse significado consiste no próprio histórico da Educação Infantil retratado por ocasião dos Jardins de Infância. As jardineiras (docentes) cuidavam das crianças pequenas como se fossem plantinhas que necessitavam ser “regadas” diariamente com carinho e amor, desde a mais tenra idade (BASTOS, 2001).

Isto tudo é reforçado pela predominância de mulheres como profissionais da Educação Infantil, que se reportam ao ‘instinto maternal’ para o exercício do magistério.

Verificou-se, que a maioria das docentes fundamenta e justifica seus argumentos no senso comum, relacionando a afetividade como expressões amorosas, demonstrando desconhecimento das teorias mais atuais que discutem esta relação de forma mais complexa e menos linear, como apresentadas em seus discursos.

### **Afetividade para além da ternura**

Uma parte das docentes (23,3% ou 14 docentes) acredita que a afetividade ocorre em relações escolares, preferencialmente, interações entre professor-aluno, bem como em relações ocorridas no âmbito familiar, no dia-a-dia, na convivência em sociedade.

Nessas concepções as docentes destacam a afetividade como inerente às relações humanas e se aproximam de uma compreensão mais complexa e mais próxima do que acontece na vida real. Embora sem explicitarem ou estabelecerem relações com enfoques teóricos aprofundados suas concepções parecem partir de suas observações e vivências no fazer educativo.

Cinco docentes, mais de 8% do total, atribuíram à afetividade o papel de facilitadora da aprendizagem. Para elas, a afetividade é entendida como pré-condição para a apropriação de novas aprendizagens. E colocaram o professor como mediador neste processo. Pareciam estarem de fato, conscientes da necessidade de buscar seu papel como educadoras, frente à concepção de Educação Infantil que retrata o educando como um sujeito em fase de formação, com características peculiares e que necessita, desta forma, de educação e cuidados que favoreça sua constituição como pessoa completa e não apenas intelectual (BRASIL, 1999).

*Desse modo, a prática pedagógica é entendida como prática social que oportuniza, através da ação mediada entre professor e alunos, relacionar os processos sociais aos processos psicológicos. (SPAZZIANI, 2003, p.73).*

Na discussão realizada nos grupos focais, uma parte das docentes (13 delas ou 21,6%), destacou os efeitos que a prática afetiva pode acarretar aos alunos. Afirmaram que esta norteia o desenvolvimento do aluno, em especial de sua personalidade, auxiliando na formação de seu caráter. Para elas a afetividade também tem o poder de ampliar a interação social, solidificar laços de amizade e promover qualidade nos relacionamentos. Também age favoravelmente à constituição do indivíduo, ao resgatar e/ou fortalecer sua auto-estima, ao ajudá-lo na superação de obstáculos e promoção de seu sucesso.

O entendimento dessas 13 docentes, ao destacarem o papel da afetividade nas relações humanas e destas no desenvolvimento do ser humano, vem ao encontro das premissas defendidas, dentre outros, pelos autores Vygotsky e Wallon, que pertencem à abordagem da Psicologia Histórico-Cultural. Estes consideram a constituição social do sujeito dentro de uma cultura concreta, conforme vimos anteriormente.

Ainda nas discussões coletivizadas nos grupos focais, verificou-se que 25 docentes (41,6%), afirmam que a postura assumida e as atitudes do professor são explicitações de afetividade. Ou seja, o interesse do professor pelos seus alunos, o seu envolvimento, a atenção demonstrada, o respeito pelos alunos e com seus problemas, a compreensão e, ainda, o fato de expressar-se com palavras, olhares e gestos carinhosos, de ouví-los e dar voz a esses pequenos sujeitos, são atitudes que marcam positivamente os seus alunos, contribuindo para sua formação.

Percebe-se que ampliam o significado do que seja o termo afetividade na relação escolar, mas anda permanece uma compreensão extremamente e exclusivamente positiva do conceito.

Em contrapartida, quatro docentes (6,6%) abordam que a afetividade seria, também, a expressão de conflitos, discordâncias e desafetos entre professora e alunos e entre os próprios alunos. Estas docentes apontam que afetividade é por elas entendida como a presença de aspectos que norteiam as relações humanas, tanto as brigas e confusões, como as expressões de agrado e concordância.

Verificou-se que no cotidiano escolar se deflagram muitas expressões de afetividade: momentos de carinho, afeição, solidariedade, mas também situações de embate, desentendimento entre os próprios alunos, entre professor e aluno. Estas são cenas corriqueiras em qualquer instituição onde ocorrem várias interações entre pessoas advindas de meios sócio-culturais diferentes, com características, desejos, motivos e interesses tão diversos. E não seria diferente nas instituições de Educação Infantil.

Isto porque a afetividade é uma dimensão sempre presente em todos os processos interativos, inclusive e, especialmente, nas dinâmicas de sala de aula onde também a interação social é indispensável para a apropriação de novos conhecimentos.

Assim, se as interações próprias da sala de aula são carregadas de afetividade, seguramente, esta carga afetiva vai exercer uma influência na aprendizagem, seja ela positiva ou negativa.

Esta concepção mais ampliada do conceito da afetividade envolve compreensão de que a troca entre indivíduos de sua espécie é salutar, pois, através da interação social, própria do aprendizado construído historicamente entre humanos, é que há possibilidade única e imprescindível para despertar os processos internos do indivíduo, propiciando o seu desenvolvimento na medida em que propicia a sua relação com o ambiente sócio-cultural no qual está inserido.

Esta pequena porcentagem de docentes que assumem uma compreensão mais complexa e dialética do termo afetividade nos remete a reflexão sobre o que leva a maioria das docentes a um entendimento limitado e restrito do termo. Será que não estão apresentando dificuldades para aceitar e lidar com os conflitos, tão comuns nas relações humanas? Ou será que em suas repostas preferem abordar somente os aspectos considerados, por elas, como “positivos” nas relações?

Para Wallon (1979), a criança, desde o seu nascimento, vai vivenciando fases de desenvolvimento onde predominam ora a afetividade, ora a cognição. De acordo com ele, a criança, que hoje frequenta a Educação Infantil, dos três aos cinco anos de idade, está vivenciando a fase personalista, onde há predominância da afetividade. Nessa fase, a criança vai constituindo seu Eu, sua subjetividade, sua personalidade. Este processo de individuação, de distinção entre o Eu e o Outro acontece através de atividades de oposição ao outro e, ao mesmo tempo, de sedução e de imitação, tão comuns nas relações infantis.

Wallon (1978) ressalta que a criança muitas vezes necessita negar e opor-se ao adulto. Por isso, obviamente, durante essa fase da criança fazem-se presentes além dos afetos positivos, também os entendidos como negativos (a raiva, tristeza, ciúme, inveja, dor e tantas outras).

Pelo que se pode constatar pela análise das respostas das docentes, se dependesse do modo como estas expressam o conceito sobre afetividade, estas crianças não experimentariam emoções e afetos negativos, como se isso fosse possível. Porque estes sentimentos e emoções são formas complexas de expressão da nossa humanidade,

tanto nos aspectos positivos e negativos e que, portanto, os conflitos também fazem parte do desenvolvimento e da constituição do sujeito como pessoa completa.

Com relação a este aspecto, Galvão (1998), referindo à proposição de Heloysa Dantas, sobre os professores de Educação Infantil a partir da concepção de Wallon sobre a função social e a natureza das emoções, sugere que estes tomem este tema como objeto de estudo e reflexão. Quanto à natureza das emoções, enfatiza que seu imenso poder de contágio e seu antagonismo à atividade intelectual são responsáveis por seu poder regressivo, isto é, por dificultar a percepção do exterior e por conseqüência, do raciocínio.

Conclui-se, destarte, que a emoção, presente nos conflitos das relações sociais, faz parte do processo de constituição do sujeito. Por outro lado, sabendo que a emoção precisa de um espectador vale refletir sobre a postura do adulto frente às manifestações de crises emocionais das crianças, considerando que *na ausência da platéia as crises emocionais tendem a perder sua força*. (GALVÃO, 1995, p.64).

Em outras palavras, as emoções modificam-se e evoluem no contato social, sendo que quem dá sentido às manifestações emocionais da criança é o outro.

Corroborando essas afirmações, no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) há o destaque para que os aspectos emocionais e afetivos sejam tão relevantes quanto os cognitivos. Em decorrência disso, entende-se que devem existir vínculos estreitos entre razão e emoção para que o desenvolvimento infantil não seja comprometido.

Vale destacar que apenas em uma resposta apareceu a questão dos limites infantis e da necessidade de demarcá-los com os alunos como uma expressão de afetividade. Observou-se, também, a resposta de uma única docente que relacionou a afetividade com as expressões físicas das emoções e com suas reações orgânicas, tais como aceleração do batimento cardíaco, brilho nos olhos, sorriso e vozes alegres.

Acreditamos que no desenvolvimento das crianças, a afetividade, a motricidade, o cognitivo e o social desempenham papéis de extrema importância. A relação ensino-aprendizagem é um fenômeno complexo, em que diversos fatores de ordem social, política e econômica interferem na dinâmica da sala de aula. Isso é, estando inserida no contexto social, a escola não é uma instituição independente. Por isso, uma educação voltada para a realidade existencial do sujeito e fundamentada nela, tem maior significado pelo fato já visto de que nossa compreensão está radicada na vivência que temos do mundo.

## **Considerações finais**

Tendo em vista a importância da afetividade deflagrada pelos resultados obtidos na pesquisa, conclui-se que há uma forte preocupação destas docentes em “afetar” positivamente seus alunos, oportunizando momentos e espaços adequados ao estabelecimento de interações sociais capazes de promover o desenvolvimento do sujeito em todas as suas dimensões, ou seja, cognitiva, afetiva, motora e social.

Retoma-se, neste contexto, que para Wallon (1975), a afetividade desempenha um papel fundamental na constituição e funcionamento da inteligência, determinando os interesses e necessidades individuais, possibilitando avanços progressivos no campo intelectual, ou seja, para ele, são os motivos, necessidades, desejos que dirigem o interesse da criança para o conhecimento e conquista do mundo exterior.

Desta forma, faz-se necessária a conscientização do professor quanto ao seu importante papel na relação com os alunos: é o principal mediador em sala de aula, é quem planeja as aulas, organiza todos os espaços, disponibiliza materiais, promove e participa das brincadeiras, mediando a construção do conhecimento.

Posto isso, é imprescindível que o professor e toda a equipe escolar, incluindo os profissionais que trabalham em creches, estejam em constante capacitação, refletindo sobre suas práticas e atualizando-se com os estudos mais recentes sobre as crianças da faixa etária com que trabalham. O ideal é que esta formação em trabalho seja oferecida pelos órgãos competentes em parceria com os poderes públicos. Por vezes o que ocorre, é o profissional que comprometido com sua prática tem buscado capacitar-se independentemente dos apoios e fomentos para sua formação continuada. Suas buscas têm objetivado compreender, entre outros assuntos, o processo de construção de novos conhecimentos, novos conceitos a partir das interações em sala de aula e fora dela.

Conseqüentemente, se o profissional da Educação Infantil estiver sempre atualizando seus conhecimentos teóricos, fundamentando sua prática, observando direta e objetivamente seus alunos, bem como lançando mão das reflexões resultantes deste processo, poderá orientar o aprendizado no sentido de promover o desenvolvimento potencial de uma criança, tornando-o real.

Como se constatou pelos estudos e pelas respostas analisadas, o professor, dentro da sala de aula, é o principal mediador do processo ensino-aprendizagem. Ocupa uma função ímpar e privilegiada no desenvolvimento da criança, podendo contribuir para o sucesso ou o fracasso do aluno na escola. Ele pode estabelecer vínculos afetivos

muito fortes com e entre os alunos. Através de seu comprometimento profissional, das sondagens dos conhecimentos prévios da turma, das intervenções adequadas e pertinentes, dos elogios, das correções que faz, dos incentivos que dá, da ajuda na resolução de problemas, pode ensinar muito a seus alunos. Nas atitudes de respeito à diversidade e limitações específicas de cada ser humano, bem como na valorização dos diferentes saberes e na disseminação de valores éticos e de solidariedade, conquista a admiração, a simpatia e o respeito de seus alunos.

Como vimos, na teoria e na prática, as interações entre as docentes e os alunos não se limitam apenas aos aspectos cognitivos. Elas são impregnadas de afetividade e esta orienta o processo e pode se tornar aliada de qualquer professor.

Portanto, analisar o processo de construção de novos conceitos, sejam eles matemáticos, lingüísticos, artísticos e outros, a partir das interações em sala de aula, direcionando o olhar para os aspectos afetivos inerentes à relação professor-aluno, é um grande desafio que deve ser estendido a todos os que abraçam o Magistério.

Assim, faz-se necessário que as instituições de Educação Infantil, articuladas às políticas públicas sociais, se constituam num espaço onde as formas de expressão da criança de 0 a 6 anos, dentre elas a linguagem verbal e corporal ocupem lugar privilegiado. Num contexto lúdico e prazeroso de jogos e brincadeiras, onde as famílias e as equipes de educadores possam conviver intensa e construtivamente, cuidando e educando, objetiva-se promover o desenvolvimento individual, social e cultural destas crianças. Torna-se premente que exista uma progressiva articulação das atividades de comunicação e ludicidade com o ambiente escolarizado, no qual desenvolvimento, socialização, constituição de identidades e construção de conhecimentos possam ocorrer. (BRASIL, 1999)

Concluindo, as instituições escolares, e neste caso específico, as de Educação Infantil, devem ser sempre “locus” de investigação por parte do professor de sua própria prática pedagógica. Devem ser também, um espaço dinâmico e vivo, no qual as crianças alcancem o pleno desenvolvimento de suas capacidades e potencialidades corporais, cognitivas, afetivas, emocionais, estéticas, éticas, de relação interpessoal e inserção social. As instituições de Educação Infantil que primam pela qualidade da educação e cuidados oferecidos, que propiciam interações sociais afetivas contribuem para a formação de crianças saudáveis, inteligentes e, acima de tudo, felizes.

## Referências bibliográficas

BASTOS, Maria Helena C. Jardim de crianças: o pioneirismo do Dr. Menezes Vieira (1875-1887). In: MONARCHA, Carlos (org.). **Educação da infância brasileira: 1875-1983**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001, p. 31-80.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. **Resolução CEB 1/99. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Diário Oficial da União, Brasília, 13/04/1999, seção 1.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

DANTAS, Heloísa. A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

FREIRE, PAULO. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

\_\_\_\_\_. **O papel das emoções e da motricidade expressiva nas interações sociais no meio escolar**. São Paulo, SP: USP, 1998. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, 1998.

GALVÃO, I e DANTAS, H. O lugar das interações sociais e das emoções na experiência de Jean Itard com Victor do Aveyron. In: BANKS-LEITE, L e GALVÃO, I. (Org). **A educação de um selvagem: as experiências de Jean Itard**. São Paulo: Cortez, 2000. p 83-103.

GÓES, M.C.R. A construção de conhecimentos: examinando o papel do outro nos processos de significação. In: **Temas de Psicologia**, nº. 2, 1995, p. 23-29.

GONÇALVES, M.F.C. (Org). **Educação Escolar: identidade e diversidades**. Florianópolis, SC: Insular, 2003.

LEONTIEV, A.N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa, Portugal: Livros Horizonte, 1978.



- LURIA, A. R. **A construção da mente**. São Paulo: Ícone, 1992.
- MINAYO, M. C. S. (Org). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.
- OLIVEIRA, Zilma M. R. Interações sociais e desenvolvimento: a perspectiva sócio histórica. In: **Caderno Cedes**, 35, 1995, p. 51-64.
- REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 14 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- SMOLKA, A. L. B. e GÓES, M. C. (Org.). **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento**. São Paulo: Papyrus, 1995.
- SPAZZIANI, M.L. As práticas pedagógicas sobre saúde na dinâmica docente. In: GONÇALVES, M.F.C. **Educação escolar: Identidade e diversidade**. Florianópolis: Pioneira, 2003. (p.69-96).
- VAN DER VEER, René e VALSINER, Jaan. **Vygotsky: uma síntese**. São Paulo: Loyola, 1996.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- \_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- \_\_\_\_\_. **Teoria e método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- \_\_\_\_\_. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- \_\_\_\_\_. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- VIGOTSKII, L. S; LURIA, A. R. e LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone Edusp, 1988.
- WALLON, H. **As origens do caráter na criança**. São Paulo: Difusão Européia do livro, 1971.
- \_\_\_\_\_. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Estampa, 1975.
- \_\_\_\_\_. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1978.
- \_\_\_\_\_. **Do acto ao pensamento: ensaio de psicologia comparada**. Lisboa, Portugal: Moraes, 1979.
- \_\_\_\_\_. Conclusão geral do livro “Origens do caráter na criança”. In: WEREBE, M. J. G & NADEL-BRULFERT, J. **Henri Wallon** (antologia). São Paulo, SP: Ática, 1986a.
- \_\_\_\_\_. A atividade proprioplástica. In: WEREBE, M. J. G & NADEL-BRULFERT, J. **Henri Wallon** (antologia). São Paulo, SP: Ática, 1986b.

\_\_\_\_\_. **As origens do pensamento na criança.** São Paulo: Manole, 1989.