

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Pamela Priscila dos Santos

Thainara Lira de Toledo

**A AFETIVIDADE NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM EM
ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Taubaté - SP

2020

Pamela Priscila dos Santos

Thainara Lira de Toledo

**A AFETIVIDADE NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM EM
ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho de Graduação apresentado para
obtenção do Certificado de Graduação pelo
Curso de Pedagogia da Universidade de
Taubaté.

Área: Educação

Orientadora: Profa. Ma. Cássia Elisa Lopes
Capostagno.

Taubaté - SP

2020

Pamela Priscila dos Santos

Thainara Lira de Toledo

A AFETIVIDADE NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM EM ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Trabalho de Graduação apresentado para obtenção do Certificado de Graduação pelo Curso de Pedagogia da Universidade de Taubaté.

Área: Educação

Orientadora: Profa. Ma. Cássia Elisa Lopes Capostagno.

Data: ____/____/____

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Ma. Cássia Elisa Lopes Capostagno

Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Profa. Dra. Marcia Maria Dias Reis Pacheco

Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Profa. Dra. Odila Amélia Veiga França

Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Dedico esta pesquisa a Deus, meu
companheiro durante toda jornada e aos
meus pais que sempre estiveram ao meu
lado me apoiando para nunca desistir.

Pamela Priscila dos Santos

Dedico este trabalho a Deus, o maior
orientador da minha vida, e aos meus
pais. Sem eles nada seria possível.

Thainara Lira de Toledo

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus que me deu oportunidades, força de vontade e coragem para superar todos os desafios, pela minha vida e por me ajudar a ultrapassar todos os obstáculos encontrados ao longo do curso.

Aos meus pais Silvia e Mauricio, a minha tia Sandra, por acreditarem em minhas escolhas, apoiando-me e esforçando-se junto a mim, para que eu superasse todos os obstáculos.

Agradeço também à orientadora Cássia Elisa Lopes Capostagno pela dedicação em suas orientações para a elaboração deste trabalho colaborando no desenvolvimento das ideias.

Também quero agradecer a parceria da minha companheira Thainara Toledo, neste trabalho de graduação e por sua amizade durante todo o período do curso.

Foi graças a todo incentivo que recebi durante estes anos que hoje eu posso celebrar este marco na minha vida, a minha formação. Um agradecimento a todos!

Pamela Priscila dos Santos

Em primeiro lugar agradeço a Deus por ter guiado meus passos na direção certa, pois se hoje estou aqui finalizando uma etapa da minha vida é porque Ele permitiu, agradeço por tudo que tenho e por tudo que Ele me concedeu.

Agradeço os meus pais e a minha família que me apoiaram sempre, me incentivaram e acreditaram em mim quando nem eu acreditava. Vocês têm a minha gratidão eterna e eu nunca esquecerei tudo que fizeram por mim.

A esta Universidade, professores e funcionários aos quais deixo meu profundo agradecimento por ter encontrado os recursos necessários para evoluir e alcançar todos os meus objetivos. Deixo um agradecimento especial a nossa querida Orientadora pelo incentivo e pela dedicação para a realização de nossa pesquisa, seus conhecimentos fizeram grande diferença no desenvolvimento e no resultado final deste trabalho.

Quero agradecer também a Pamela Priscila dos Santos, minha amiga e parceira de Trabalho de Graduação por toda a compreensão, toda a ajuda que me deu, pelos momentos ricos de troca de conhecimentos que me proporcionou e, principalmente, pela grande amizade.

Thainara Lira de Toledo

RESUMO

Esta pesquisa propôs-se a desvelar em que medida a afetividade interfere na aprendizagem ao longo do processo de escolarização das crianças que estão nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para isso, utilizou-se a metodologia do tipo bibliográfica, que dispõe dos recursos mais pertinentes para o tema da nossa pesquisa, ou seja, contribui para o melhor embasamento teórico do nosso trabalho. No primeiro capítulo, buscou-se identificar as concepções de desenvolvimento humano no período que abrange a primeira infância nas perspectivas dos teóricos: Piaget, Vygotsky e Wallon. O segundo capítulo, aborda as concepções de afetividade nas teorias dos estudiosos supracitados. O terceiro e último capítulo trata das relações entre afetividade e aprendizagem apresentadas nas teorias: piagetiana, vygotskyana e walloniana. Como suporte teórico, além dos autores supracitados, lançamos mão dos estudos de Bock, Furtado e Teixeira (2001), Munari (2010), La Taille (1992), Rego (1995), Oliveira (1992), Galvão (2000), Dantas (1992), dentre outros autores. Por fim, com os estudos realizados nota-se que a afetividade pode interferir tanto positivamente, quanto negativamente na aprendizagem das crianças que se encontram no processo de escolarização nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o que nos oferece fortes indicadores do quanto as boas intervenções no âmbito escolar no que tange à afetividade podem contribuir para aprendizagens significativas dos alunos.

Palavras-chave: Desenvolvimento humano. Afetividade. Aprendizagem. Ensino Fundamental. Anos iniciais.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
CAPÍTULO 1	
1 O DESENVOLVIMENTO HUMANO NA PERSPECTIVA DOS TEÓRICOS JEAN PIAGET, LEV VYGOTSKY E HENRI WALLON	11
1.1 O Desenvolvimento Humano na Perspectiva de Jean Piaget	12
1.1.1 Período sensório-motor (0 a 2 anos)	15
1.1.2 Período pré-operatório (2 a 7 anos)	16
1.1.3 Período das operações concretas (7 a 11 anos)	17
1.1.4 Período das operações formais (12 anos em diante)	18
1.2 O Desenvolvimento Humano na Perspectiva de Lev Vygotsky	19
1.3 O Desenvolvimento Humano na perspectiva de Henri Wallon	23
CAPÍTULO 2	
2 COMO A AFETIVIDADE É CONCEBIDA NAS TEORIAS DE JEAN PIAGET, LEV VYGOTSKY E HENRI WALLON	28
2.1 A Afetividade na Concepção de Jean Piaget	29
2.2 A Afetividade na Concepção de Lev Vygotsky	31
2.3 A Afetividade na Concepção de Henri Wallon	32
CAPÍTULO 3	
3 A AFETIVIDADE NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM COM BASE NAS TEORIAS DE: JEAN PIAGET, LEV VYGOTSKY E HENRI WALLON	37
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	48
REFERÊNCIAS	50

INTRODUÇÃO

As emoções interferem em nossas ações cotidianamente, dificultam o raciocínio lógico e interferem em nosso aprendizado. Participam, nesta etapa, partes importantes do cérebro que realizam suas funções de acordo com as influências do ambiente, mudanças efetivas que provocam desequilíbrios, estímulos e emoções na promoção do conhecimento. A busca de respostas em relação ao ser humano e suas interações ocorrem frequentemente nos diversos setores da vida humana, o que de fato se desconhece é como muitos desses processos ao longo do processo de desenvolvimento acontecem internamente.

Com isso, como saber se a dificuldade de aprendizagem tem relação com problemas emocionais? Quais recursos o professor deve utilizar caso seja detectado algum conflito? Acreditamos que, os conflitos emocionais da criança têm uma relação significativa com a assistência da família, os sentimentos da criança e a intervenção do professor.

A afetividade, assim como o ato motor e a cognição, está presente durante toda a vida do sujeito devendo, pois, ser levada em conta em todo estudo sobre o desenvolvimento do ser humano, tanto no plano individual, como no social, cultural e cognitivo.

Durante o período de Estágio Curricular Supervisionado cumprido nos anos iniciais do Ensino Fundamental, observamos que algumas crianças apresentaram intrigantes mudanças de comportamento no processo de escolarização; alunos que antes eram bem atentos às atividades e explicações da professora começaram a se dispersar de uma forma nítida e seu desempenho diminuiu; isolamento na sala de aula na qual o aluno ao ser questionado pela professora sobre o assunto se sentia retraído ou com medo em responder por se tratar de uma situação familiar; mudança de humor; insegurança, entre outros.

Partindo dessas observações, consideramos a importância de estudar a afetividade que envolve o aluno na vida cotidiana, na vida familiar, na relação professor-aluno, na relação com os colegas e refletir a sua relevância no processo formativo, no que diz respeito principalmente à sua relação no processo de ensino-aprendizagem nos anos iniciais.

O afeto na educação é importante para o bom desenvolvimento da criança na escola. A função da afetividade no contexto de desenvolvimento integral da criança pretende reconhecer a relação entre as conexões afetivas socialmente construídas no contexto escolar e o sucesso de uma aprendizagem mediada pelo adulto.

Levando em consideração todos esses aspectos e os estudos realizados na disciplina de Psicologia da Educação do curso de Pedagogia da Universidade de Taubaté (UNITAU), na qual foram abordados conteúdos relativos ao desenvolvimento do ser humano, sua relação com a Educação e suas contribuições, consideramos importante realizar uma pesquisa para entendermos como o aluno se sente diante de situações afetivas que lhe são impostas, tanto no ambiente familiar quanto no escolar, suas reações diante delas e como o professor pode intervir para ajudá-lo no momento certo, de forma que possa transmitir segurança para o sujeito aprendiz.

Nessa perspectiva, para a investigação deste trabalho elaboramos o seguinte problema de pesquisa: A afetividade e a forma como é tratada na escola pode interferir no processo de aprendizagem das crianças na sua escolarização nos anos iniciais do Ensino Fundamental?

Pensando no problema de pesquisa aqui formulado é que explicitamos uma resposta provisória que pode assim ser colocada: a afetividade enquanto um fenômeno que envolve sentimentos, emoções, paixões, é um fator que pode interferir tanto positivamente, quanto negativamente no processo de aprendizagem das crianças que estão no processo de escolarização nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

É por meio da afetividade que nos identificamos e nos relacionamos com outras pessoas. Por isso, uma criança carente de afeição tende a encontrar dificuldades para se entrosar e relacionar com as demais, o que acaba impedindo-a de participar adequadamente do processo escolar e ter aprendizagens significativas.

Assim sendo, a presente pesquisa teve como objetivo abordar a afetividade no contexto individual e social da criança durante o processo de escolarização dos anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo em vista saber se esta interfere nas suas aprendizagens.

Para este trabalho adotamos o método de pesquisa bibliográfica, primeiramente devido ao momento de distanciamento e isolamento social que estamos vivendo atualmente (Coronavírus) e por nos proporcionar um universo mais

amplo de buscas, como livros, artigos acadêmicos, entre outros; contribuindo para o melhor desenvolvimento do nosso trabalho acadêmico.

Nosso trabalho foi desenvolvido na seguinte sequência: definição do tema; elaboração do problema de pesquisa; seleção e leitura de obras para a sustentação do trabalho de acordo com o assunto investigado; produção escrita; correção e formatação conforme a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

Para a fundamentação teórica baseamos os nossos estudos nos seguintes autores: Jean Piaget, Lev Vygotsky e Henri Wallon; Bock, Furtado e Teixeira (2001), Munari (2010), La Taille (1992), Rego (1995), Oliveira (1992), Galvão (2000), Dantas (1992), dentre outros autores.

No nosso primeiro capítulo, buscou-se identificar as concepções de desenvolvimento humano no período que abrange a primeira infância nas perspectivas dos teóricos: Piaget, Vygotsky e Wallon. O segundo capítulo, aborda as concepções de afetividade nas teorias dos estudiosos supracitados. O terceiro e último capítulo trata das relações entre afetividade e aprendizagem apresentadas nas teorias: piagetiana, vygotskyana e walloniana.

Por último, realizamos as nossas considerações finais seguidas das referências utilizadas para a elaboração deste trabalho.

“Todo desenvolvimento verdadeiramente humano significa o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer a espécie humana.”

Edgar Morin

CAPÍTULO 1

1 O DESENVOLVIMENTO HUMANO NA PERSPECTIVA DOS TEÓRICOS JEAN PIAGET, LEV VYGOTSKY E HENRI WALLON

De acordo com Bock, Furtado e Teixeira (2001) o avanço mental e orgânico forma o desenvolvimento humano. A construção mental acontece por meio de estruturas mentais que vão surgindo gradativamente e continuam durante toda a vida do ser humano.

O estudo do desenvolvimento humano nos possibilita conhecer as características comuns apresentadas em cada fase da vida do indivíduo desde o seu nascimento até a sua vida adulta e reconhecer ao longo desse processo as suas individualidades, o que nos torna mais capacitados para a observação e interpretação de como o ser humano se constitui.

Segundo Bock, Furtado e Teixeira (2001) o desenvolvimento é determinado pela interação de vários fatores:

Hereditariedade: a carga genética estabelece o potencial do indivíduo, que pode ou não desenvolver-se. Existem pesquisas que comprovam os aspectos genéticos da inteligência. No entanto, a inteligência pode desenvolver-se aquém ou além do seu potencial, dependendo das condições do meio em que se encontra.

Crescimento orgânico: refere-se ao aspecto físico. O aumento de altura e a estabilização do esqueleto permitem ao indivíduo comportamentos e um domínio do mundo que antes não existiam [...].

Maturação neurofisiológica: é o que torna possível determinado padrão de comportamento. A alfabetização das crianças, por exemplo, depende dessa maturação. Para segurar o lápis, manejá-lo como nos é necessário o desenvolvimento neurológico que a criança de 2,3 anos não tem [...].

Meio: o conjunto de influências e estimulações ambientais alteram os padrões de comportamento do indivíduo [...] (BOCK; FURTADO; TEXEIRA, 2001, p.129-130).

Indicam os autores que essa área de conhecimento da psicologia estuda o desenvolvimento do ser humano em todos os seus aspectos, quais sejam:

Aspecto Físico-motor: refere-se ao crescimento orgânico, à maturação neurofisiológica, à capacidade de manipulação de objetos e de exercícios do próprio corpo;

Aspecto Intelectual: é a capacidade de pensamento e raciocínio [...].

Aspecto Afetivo-emocional: é o modo particular de o indivíduo integrar as suas experiências. É o sentir como organizar seus sentimentos, a sexualidade faz parte desse aspecto;

Aspecto Social (desde o nascimento até a idade adulta): é a maneira como o indivíduo reage diante das situações que envolvem outras pessoas [...] (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2001, p.130 -131).

Para os autores esses quatro aspectos são inseparáveis, as teorias do desenvolvimento estudam como ocorrem os avanços de maneira global com base em cada um deles.

1.1 O Desenvolvimento Humano na Perspectiva de Jean Piaget

Segundo Munari (2010) Jean Piaget (1896-1980) foi um renomado psicólogo e filósofo suíço, conhecido por seu trabalho no campo dos estudos da inteligência infantil, passou grande parte de sua carreira profissional interagindo com crianças e estudando seu processo de raciocínio. Seus estudos tiveram um grande impacto sobre os campos da Psicologia e da Pedagogia.

Piaget se tornou um menino prodígio ao interessar-se por estudar História Natural ainda em sua infância. Frequentou a Universidade de Neuchâtel, onde estudou Biologia e Filosofia, doutorou-se em Biologia em 1918, aos 22 anos de idade. Após formar-se, foi para Zurich, onde trabalhou como psicólogo experimental. Lá frequentou aulas lecionadas por Jung, trabalhou como psiquiatra em uma clínica e passou por experiências que o influenciaram em seu trabalho. A partir dessas vivências, passou a comparar a psicologia experimental, que é um estudo formal e sistemático, com métodos informais de psicologia: entrevistas, conversas e análises de pacientes.

Em 1919, mudou-se para a França, onde foi convidado a trabalhar no laboratório de Alfred Binet, um famoso psicólogo infantil que desenvolveu testes de inteligência padronizados para crianças. Notou que crianças francesas da mesma faixa etária cometiam erros semelhantes nesses testes e concluiu que o pensamento lógico se desenvolve gradualmente.

O ano de 1919 foi um marco em sua vida; iniciou seus estudos experimentais sobre a mente humana e começou a pesquisar também sobre o desenvolvimento das habilidades cognitivas. Seus conhecimentos em Biologia levaram-no a conceber o desenvolvimento cognitivo de uma criança como sendo um processo que evolui de forma gradativa. Ao longo de sua brilhante carreira, escreveu mais de 75 livros e centenas de trabalhos científicos.

Revolucionou as concepções sobre inteligência e de desenvolvimento cognitivo partindo de pesquisas baseadas na observação e em entrevistas que realizou com

crianças. Interessou-se fundamentalmente pelas relações que se estabelecem entre o sujeito que conhece e o mundo que tenta conhecer. Considerou-se um epistemólogo genético porque investigou a natureza e a gênese do conhecimento e seu processo evolutivo nos diferentes estágios de desenvolvimento pelos quais passam os seres humanos ao longo de suas vidas.

Em 1921, voltou à Suíça e tornou-se diretor de estudos no Instituto Jean Jacques Rousseau da Universidade de Genebra. Neste Instituto iniciou o trabalho mais significativo de sua vida, observando crianças brincando e, registrando detalhadamente as palavras que proferiam, suas ações e como desenvolviam o raciocínio lógico.

Casou-se em 1923 com Valentine Châtenay, com quem teve três filhas: Jacqueline (1925), Lucienne (1927) e Laurent (1931). Suas teorias foram, em grande parte, baseadas em estudos e observações de suas filhas que realizou ao lado de sua esposa. Desenvolveu diversos campos de estudos científicos: a psicologia do desenvolvimento, a teoria cognitiva e o que veio a ser chamado de epistemologia genética.¹

De acordo com La Taille (1992) uma boa forma de se entender e avaliar a articulação entre afetividade e inteligência, é verificar as concepções sobre o juízo moral.

Segundo La Taille (1992), Piaget afirma que a moral é composta por um sistema de regras. O indivíduo precisa encontrar no respeito a essência da moralidade. Como campo de pesquisa ele utilizou o jogo coletivo de regras por considerá-lo paradigmático para a moralidade humana. Esse jogo é uma atividade inter-individual estipulada por regras que podem ser mudadas e que estabelecem acordos recíprocos entre os jogadores. O respeito aos regulamentos tem um caráter moral, tratando de valores como a justiça e a honestidade.

A evolução da prática e da compreensão de regras foi dividida em três etapas segundo a teoria piagetiana: a primeira é a anomia (até 5 e 6 anos), nessa etapa as crianças não conseguem realizar atividades com normas em grupo; a segunda etapa é a heteronomia (até 9 e 10 anos), as crianças compreendem as regras, porém não as respeitam e fazem mudanças durante o jogo sem a consulta dos outros jogadores,

¹A epistemologia é utilizada comumente para designar o que chamamos de teoria do conhecimento. O objetivo da pesquisa de Piaget foi definir, a partir da perspectiva da biologia, como o sujeito passaria de um conhecimento menor anterior para um nível de maior conhecimento.

determinando seu próprio jogo; a terceira etapa é a autonomia, utiliza o conceito do jogo adulto, o respeito às regras é considerado um consenso de ambas as partes, em que cada participante se vê como um possível estipulador de normas.

Por meio da aprendizagem dos deveres, determinados pelos responsáveis e demais adultos, a criança ingressa no universo da moralidade. Isso ocorre na etapa da heteronomia e se pauta pelo “realismo moral”, que possui as seguintes características: a criança compreende que é bom o ato de obedecer às regras estipuladas; as regras são interpretadas como realmente são e não como a criança gostaria que fosse; há um conceito objetivo de responsabilidade: o julgamento é realizado de acordo com a ação e a intencionalidade.

Conforme La Taille (1992) para Piaget a noção de justiça envolve todas as outras concepções morais e engloba conteúdos matemáticos (igualdade, proporção, peso). O conceito de justiça imanente (mesmo por motivos naturais, todo crime será punido) será mais forte quanto menor for a criança; ela opta mais por receber sanções punitivas (a punição tem efeitos estranhos sobre o crime) e mais severa ela é (em sua visão quanto mais severa a punição, mais justa ela é). A partir de 8 e 9 anos, a desobediência é considerada um ato legal quando há uma injustiça flagrante.

Ainda de acordo com La Taille (1992) mesmo Piaget concordando que a moralidade é um comportamento social, o sujeito atua ativamente em seu desenvolvimento ideológico e moral, tendo autonomia frente às ordens sociais. O autor divide as relações interindividuais em duas classes: a primeira é a coação: relação assimétrica, procede da heteronomia, fase na qual um dos pontos determinantes é colocar suas verdades, o que contradiz o desenvolvimento mental.

A segunda classe é a cooperação: relação simétrica formada por iguais, dirigida pela reciprocidade, relaciona acordos e requer que o sujeito se descentralize para entender a visão do outro. Por meio da cooperação o desenvolvimento moral e intelectual acontece, pois esta estimula a superação do realismo moral e a independência.

Afirma o autor que para Piaget o afeto e a moral se unem em harmonia: o indivíduo autônomo é um homem livre e se convence de que o respeito recíproco é bom e necessário. Para o estudioso os estudos de Piaget em relação ao juízo moral poderiam ter sido concluídos por outros que dessem mais atenção aos aspectos afetivos de situações problemáticas.

Segundo La Taille (1992), Piaget formulou a teoria de que o conhecimento evolui progressivamente por meio de estruturas de raciocínio que substituem umas às outras nos estágios pelos quais cada indivíduo passa em sua vida. Isso significa que a lógica e formas de pensar de uma criança são completamente diferentes da lógica e da forma de pensar dos adultos.

De outro lado, segundo Bock (2001), Piaget divide os períodos do desenvolvimento humano conforme o aparecimento de novas qualidades do pensamento, que interferem no desenvolvimento global. O autor caracteriza cada período de acordo com o que cada sujeito consegue fazer nesses estágios, nessas faixas etárias. Todas as pessoas passam por todas essas fases ou períodos, o início e o fim de cada período depende de fatores educacionais, sociais e características biológicas de cada indivíduo.

1.1.1 Período sensório-motor (0 a 2 anos)

Para Bock (2001) Piaget diz que a criança neste período conquista todo o universo a sua volta por meio da percepção e dos movimentos. O cognitivo do recém-nascido limita-se à prática de reflexos, que se aperfeiçoam com treinamentos. Por exemplo, o bebê mama melhor ao completar um mês do que nos primeiros dias de vida. A criança com aproximadamente cinco meses atinge a coordenação dos movimentos dos olhos e das mãos para alcançar objetos, ampliando sua capacidade de adquirir novos hábitos. Adquire a competência de usar uma determinada ferramenta para conseguir alcançar algo que deseja, ao término desse período.

A inteligência prática ou sensório-motora engloba as percepções e os movimentos que são utilizados pelas crianças.

No decorrer desse período, fica claro que o avanço físico é a organização para o surgimento de novas capacidades. Ou seja, o desenvolvimento neurológico, ósseo e muscular possibilita novos comportamentos imediatos, como andar e sentar, proporcionando um maior controle do ambiente.

Ao longo deste período, irá ocorrer na criança uma diferenciação progressiva entre o seu eu e o mundo exterior. Se no início o mundo era uma continuação do próprio corpo, os progressos da inteligência levam-na a situar-se como um elemento entre outros no mundo. Isso permite que a criança, por volta de 1 ano, admita que um objeto continue a existir mesmo quando ela não o percebe, isto é, o objeto não está presente no seu campo visual, mas ela continua a procurar ou a pedir o brinquedo que perdeu, porque sabe que ele continua a existir.

Esta diferenciação também ocorre no aspecto afetivo, pois o bebê passa das emoções primárias (os primeiros medos, quando, por exemplo, ele se enrijece ao ouvir um barulho muito forte) para uma escolha afetiva de objetos (no final do período), quando já manifesta preferências por brinquedos, objetos, pessoas etc. (BOCK, 2001. p. 133).

A criança com aproximadamente dois anos de idade se apresenta mais entusiasmada e se mostra mais interessada em relação ao meio e as pessoas ao seu redor. Por meio da imitação de regras e assimilação de algumas palavras, utilizando a fala imitativa, a criança consegue inserir-se no meio em que vive no final do período.

1.1.2 Período pré-operatório (2 a 7 anos)

Conforme Bock (2001) Piaget afirma que o surgimento da linguagem é o fator mais importante deste período, pois modifica os aspectos sociais, intelectuais e afetivos da criança, tendo como efeito mais visível em relação à linguagem, a interação e a comunicação, permitindo assim, que se acelere o desenvolvimento do pensamento.

No início do período, a criança transforma o real em função de suas vontades e fantasias (jogo simbólico), em seguida o utiliza como guia para explicar seu eu, suas leis morais, a sua própria atividade e o mundo real. No término deste período a criança busca a razão de tudo, questionando o “porque” as coisas acontecem.

Devido ao surgimento de novas capacidades da criança, ocorre nesse período a superestimação. Ela não possui controle sobre o significado das palavras, pois a maior parte do seu vocabulário é usado de forma imitativa.

Segundo a autora a criança, segundo Piaget, não consegue se colocar no lugar do outro enquanto estiver centrada em si mesma e essa dificuldade continuará no decorrer do período, pois coloca como prioridade o seu próprio ponto de vista, impossibilitando o trabalho em grupo.

No aspecto afetivo, surgem os sentimentos interindividuais, sendo que um dos mais relevantes é o respeito que a criança nutre pelos indivíduos que julga superiores a ela. Por exemplo, em relação aos pais, aos professores. É um misto de amor e temor. Seus sentimentos morais refletem esta relação com os adultos significativos — a moral da obediência —, em que o critério de bem e mal é a vontade dos adultos. Com relação às regras, mesmo nas brincadeiras, concebe-as como imutáveis e determinadas externamente. Mais tarde, adquire uma noção mais elaborada da regra, concebendo-a como necessária para organizar o brinquedo, porém não a discute (BOCK, 2001, p. 134-135).

Com maior compreensão sobre o mundo, os interesses do sujeito por objetos e diversas atividades se regularizam, diferenciam e se multiplicam. Com base nestes, surge uma dimensão de valores da criança, que passa a analisar suas próprias atitudes.

Nesse período é importante levar em consideração que a maturação neurofisiológica se conclui e novas habilidades podem ser desenvolvidas, como por exemplo, a coordenação motora fina: conseguir realizar movimentos delicados que a escrita exige, segurar o lápis da maneira correta e pegar objetos utilizando a ponta dos dedos.

1.1.3 Período das operações concretas (7 a 11 anos)

De acordo com Bock (2001), Piaget alega que nesse período o desenvolvimento mental é dominado pelo princípio da construção lógica, isto é, a capacidade da criança de determinar relações que possibilitam a coordenação de pontos de vista diferentes que podem se relacionar à pessoas diferentes ou à própria criança, que observa um objeto ou ocasião com aspectos conflitantes e diferenciados, definido pelo egocentrismo social e intelectual no período anterior. Ou seja, a criança conseguirá cooperar com os outros, ter independência pessoal e trabalhar em grupo no plano afetivo.

Nesse período há o surgimento de uma nova capacidade mental da criança no plano intelectual: as operações, isto é, ela consegue realizar uma ação mental ou física conduzida para um final (objetivo) e retorná-la para o seu início. A criança consegue exercer suas habilidades e capacidades a partir de objetos reais e concretos, sendo esta outra característica deste período.

Sobre o pensamento, o sujeito consegue sequenciar ideias ou acontecimentos; trabalhar com ideologias sob dois pontos de vista; constituir a concepção de número e definir corretamente as relações de meio e fim e causa e efeito. No início do período surge o significado de conservação da substância do objeto – quantidade e comprimento. Aos nove anos aproximadamente, surge o significado de conservação de peso e ao término do período a de volume.

No aspecto afetivo, ocorre o aparecimento da vontade como qualidade superior e que atua quando há conflitos de tendências ou intenções (entre o dever e o prazer, por exemplo). A criança adquire uma autonomia crescente em relação ao adulto, passando a organizar seus próprios valores morais. Os novos sentimentos morais, característicos deste período, são: o respeito

mútuo, a honestidade, o companheirismo e a justiça, que considera a intenção na ação. Por exemplo, se a criança quebra o vaso da mãe, ela acha que não deve ser punida se isto ocorreu acidentalmente. O grupo de colegas satisfaz, progressivamente, as necessidades de segurança e afeto. Nesse sentido, o sentimento de pertencer ao grupo de colegas torna-se cada vez mais forte. As crianças escolhem seus amigos, indistintamente, entre meninos e meninas, sendo que, no final do período, a grupalização com o sexo oposto diminui. Este fortalecimento do grupo traz a seguinte implicação: a criança, que no início do período ainda considerava bastante as opiniões e ideias dos adultos, no final passa a “enfrentá-los” (BOCK, 2001, p. 136-137).

A capacidade de cooperação evolui no decorrer deste período, auxiliando para a atividade em grupo e contribuindo para o processo de desenvolvimento da criança.

1.1.4 Período das operações formais (12 anos em diante)

Conforme Bock (2001), Piaget declara que o adolescente consegue lidar com aspectos como a justiça e a liberdade, deixa o pensamento concreto e passa a ter o pensamento abstrato, realizando as operações no planejamento de ideias. Os jovens gradualmente dominam a capacidade de abstração e generalização, geram hipóteses sobre o mundo, sobretudo questões que gostaria de retomar. Graças à capacidade de reflexão espontânea o adolescente é capaz de tirar conclusões de puras hipóteses. Em primeiro lugar, a reflexão pode permitir que os jovens compreendam gradualmente os sistemas e teorias que seus pensamentos podem gerar. O papel da reflexão não é contradizer, mas sim avançar e explicar a experiência. Sobre isso assim se expressa a autora:

Do ponto de vista de suas relações sociais, também ocorre o processo de caracterizar-se, inicialmente, por uma fase de interiorização, em que, aparentemente, é anti-social. Ele se afasta da família, não aceita conselhos dos adultos; mas, na realidade, o alvo de sua reflexão é a sociedade, sempre analisada como passível de ser reformada e transformada. Posteriormente, atinge o equilíbrio entre pensamento e realidade, quando compreende a importância da reflexão para a sua ação sobre o mundo real. Por exemplo, no início do período, o adolescente que tem dificuldades na disciplina de Matemática pode propor sua retirada do currículo e, posteriormente, pode propor soluções mais viáveis e adequadas, que considerem as exigências sociais (BOCK, 2001, p. 138).

Ainda segundo Bock (2001), Piaget afirma que o jovem vive situações problemáticas na relação afetiva, quer ser independente, porém ainda tem que se submeter ao adulto. Outro ponto importante nesse período são as amizades do adolescente, pois a partir desses relacionamentos ocorrem mudanças em sua personalidade; permite ser influenciado por membros do grupo do qual faz parte.

Na idade adulta, as estruturas que vinham sendo desenvolvidas ao longo desse processo se estabilizam, não há o desenvolvimento de novas estruturas, mas sim o ganho de maior profundidade com relação ao desenvolvimento cognitivo, fato demonstrado na capacidade maior para a compreensão dos problemas que se lhes apresentam e da realidade em que vive. Isto terá consequências nos aspectos afetivo-emocionais e em sua maneira de ser e estar no mundo.

1.2 O Desenvolvimento Humano na Perspectiva de Lev Vygotsky

Segundo Rego (1995) Lev Vygotsky (1896-1934) foi cotidiano como todo homem, mas, como poucos, suspendeu o cotidiano e colocou-se diante da vida questionando-a dia a dia. Filho de uma família culta, teve desde muito cedo uma riqueza intelectual que o fazia questionar-se sobre o homem e a criação de sua cultura. Passou a adolescência na cidade de Gomel e mostrava-se, desde então, interessado por literatura, poesia e filosofia; estudou francês, hebraico, latim e grego. Foi educado em casa até os 15 anos, quando ingressou no curso secundário.

Matriculou-se em 1914 em Medicina, na Universidade de Moscou e, paralelamente, estudou Direito. Cursou, ainda, Filosofia, Psicologia, Literatura e História, na Universidade Popular de Shanyavsky. Em 1917, em plena Revolução Russa, forma-se em Direito e volta para Gomel, onde começa a lecionar Literatura, História da Arte e onde funda um Laboratório de Psicologia, na escola de professores.

Apresentou-se casualmente em 1924 no Congresso Panrusso de Psiconeurologia, quando foi convidado a trabalhar no Instituto de Psicologia de Moscou. Em 1925, embora estando gravemente doente (tuberculose), inicia um período de intensas produções, conferências e pesquisas direcionadas principalmente às crianças portadoras de deficiências visuais e auditivas. Concluiu em 1929 sua tese “A psicologia da Arte”, baseada em Hamlet, de Shakespeare e em 1932 prefaciou o livro “A linguagem e o pensamento da criança”, de Jean Piaget.

As inquietações de Vygotsky (1991) sobre o desenvolvimento da aprendizagem perpassavam pela produção da cultura como resultado das relações humanas dentro desta. Por conta disso, ele procurou entender o desenvolvimento intelectual a partir das relações histórico-sociais, ou seja, buscou demonstrar que o conhecimento é construído nas relações humanas. Para Vygotsky (1991), o homem possui natureza

social visto que nasce em um ambiente com valores culturais: na ausência do outro, o homem não se faz homem.

A convivência social é fundamental para transformar o homem de ser biológico em ser humano social; as aprendizagens que ocorrem nas relações sociais ajudam a construir os conhecimentos que darão suporte ao desenvolvimento mental. Segundo o autor, a criança nasce apenas com funções psicológicas elementares e a partir do aprendizado da cultura essas funções transformam-se em funções psicológicas superiores.

Entretanto, essa evolução não se dá de forma imediata e direta, as informações recebidas do meio social são intermediadas de forma explícita ou não pelas pessoas que interagem com as crianças e é essa intermediação que oferece as informações um caráter valorativo em termos dos significados presentes no contexto histórico social que o sujeito vive.

De acordo com Oliveira (1992) as concepções de Vygotsky sobre o funcionamento do cérebro humano fundamentam-se em sua ideia de que as funções psicológicas superiores são construídas ao longo da história social do homem. Na sua relação com o mundo, mediada pelos instrumentos e símbolos desenvolvidos culturalmente, o ser humano cria as formas de ação que o distingue de outros animais.

Uma ideia central para a compreensão das concepções de Vygotsky sobre o desenvolvimento humano como processo sócio-histórico é a ideia de mediação. Enquanto sujeito de conhecimento o homem não tem acesso direto aos objetos, mas um acesso mediado, isto é, feito através dos recortes do real operados pelos sistemas simbólicos de que dispõe (OLIVEIRA, 1992, p. 26).

Vygotsky (1989) afirma que o homem se representa pela linguagem, ou seja, é na relação com outros indivíduos por meio da linguagem que formas de pensar são desenvolvidas na apropriação dos saberes do contexto social em que está inserido. Na relação entre homem e o mundo se estabelece um vínculo mediado a partir de instrumentos auxiliares (físicos ou psicológicos) que ajudam a atuação humana. Estes componentes de intervenção são os signos e as ferramentas. A linguagem, por exemplo, é um signo por excelência.

Sucedem duas mudanças no uso dos signos: o método de internalização e a utilização de sistemas representativos. A internalização é relativa ao modo da interação no qual a criança se empossa da fala do outro, transformando-a em sua. Os sistemas representativos ocorrem por meio dos signos que são compostos pela

cultura, podendo modificar funções essenciais de origem biológica (processos psicológicos) do indivíduo e funções superiores (de origem sociocultural), conforme vai se adaptando à instrumentos culturais.

Os sistemas simbólicos determinam os signos em ordenações que são complexas e planejadas. Essas duas alterações são fundamentais e mostram o quanto são notáveis as relações sociais entre os indivíduos tanto na produção de processos psicológicos, quanto no desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Os signos funcionam nos processos psíquicos da mesma maneira que os instrumentos físicos auxiliam o ser humano em sua vida. O conhecimento humano em relação à linguagem faz com que as crianças arrumem solução para as tarefas difíceis, superem a impulsividade e que desenvolvam um meio para solucionar um problema controlando de melhor forma os seus comportamentos. Signos e palavras são para as crianças um recurso de contato social com outras pessoas.

Para Vygotsky (1989), signos são formas que favorecem os processos psicológicos superiores (concentração, memória, atenção, raciocínio lógico, formação de opiniões etc.), sendo capazes de transformar o funcionamento mental. Portanto, o uso dessas formas de mediação oportunizam aos sujeitos efetuarem ações cada vez mais complexas sobre os objetos.

Os signos internalizados são compartilhados nos grupos sociais, possibilitando o melhoramento da interação social e a conversação entre os indivíduos. O seu uso psicológico aparece na evolução da criança, duas vezes: primeiramente no nível social (entre pessoas - nível interpsicológico) e depois no nível individual (no interior da criança - nível intrapsicológico). Conseqüentemente, o avanço no desenvolvimento humano para Vygotsky se dá do nível social para o individual.

A linguagem e o pensamento relacionam-se pela necessidade de intercâmbio entre eles. Mas antes dessa ligação, o sujeito tem a habilidade de solucionar problemas práticos (inteligência prática), utilizando certos instrumentos para atingir objetivos estabelecidos. Vygotsky (1989) denomina isto como período pré-verbal da evolução do pensamento e pré-intelectual na evolução da linguagem.

Com aproximadamente 2 anos, a fala da criança se torna mental com papel simbólico e o pensamento se torna verbal, a todo momento mediado por conceitos proporcionados pela linguagem. Esse impulsionamento é oferecido pela inserção da criança no ambiente cultural, ou seja, no convívio com adultos mais experientes, que

já se apropriaram dos elementos da sua cultura que já possuem uma linguagem estruturada. O autor realça a relevância da cultura, o grupo cultural propicia ao sujeito um ambiente organizado onde os componentes são repletos de significado cultural.

Os conceitos das palavras proporcionam a mediação simbólica entre a criança e o mundo, isto é, como afirma Vygotsky (1989), é na definição da palavra que o pensamento e a fala se juntam em pensamento verbal. A linguagem e o pensamento iniciam sua interligação por meio da fala social, que vai do discurso socializado para a fala egocêntrica (discurso interior); na transição entre essas falas temos a fala intermediária que permite à criança planejar suas ações antes de realizá-las.

No decorrer desse processo, o indivíduo passa a entender a fala do outro e utilizar essa fala para regulação do outro, a criança começa a falar para si própria e essa fala tem um papel auto-regulador. Deste modo a criança se torna apta para organizar suas próprias ações por meio da fala.

De acordo com Vygotsky (1989), esse trajeto da fala da criança demonstra que o pensamento desenvolve-se dos processos sociais para os processos individuais. Por esse motivo, é importante que as práticas pedagógicas contribuam no modo de aclarar a relevância da fala no convívio com o outro.

A associação entre palavra e pensamento ocorre num processo, num movimento constante de vaivém da palavra para o pensamento e vice-versa. Esse processo sofre mudanças que podem ser consideradas em si próprias como um aspecto importante que se refere ao desenvolvimento no sentido funcional. Segundo o autor, o pensamento surge por meio das palavras, é somente pela associação da criança com a fala do outro em momentos de conversas que a criança se ocupa das palavras, que inicialmente, a todo momento são palavras do outro.

Conforme Vygotsky (2001), a aprendizagem ocupa um papel indispensável para o apoderamento dos conhecimentos. Seja qual for o processo de aprendizagem é ensino-aprendizagem, se tratando daquele que ensina, aquele que aprende e o relacionamento entre eles. Expõe essa analogia entre aprendizagem e desenvolvimento por meio do conceito de zona de desenvolvimento proximal (distanciamento entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento proximal), um “espaço dinâmico” entre problemas que uma criança pode solucionar sozinha (nível de desenvolvimento real) e os que precisa de auxílio de outro sujeito mais apto que ela no momento para ajudar a solucionar o problema, para que mais adiante possa resolvê-lo sozinha (nível de desenvolvimento potencial).

1.3 O Desenvolvimento Humano na Perspectiva de Henri Wallon

De acordo com Gratiot-Alfandéry (2010), Henri Wallon (1879-1962) foi um psicólogo, filósofo, médico e político francês. Se tornou conhecido por seu trabalho científico sobre a Psicologia do Desenvolvimento. Aos 23 anos, formou-se em Filosofia e, aos 29 anos, em Medicina, atuando como médico do exército francês na Primeira Guerra Mundial. Entre 1908 e 1931 se dedicou ao trabalho com crianças especiais com deficiência mental.

Devido ao seu trabalho com crianças deficientes, defendeu posições neurológicas que foram revistas após o contato com ex-combatentes que apresentavam lesões cerebrais. Em 1925, fundou um laboratório para pesquisa e atendimento às crianças deficientes. Ainda neste ano, publica sua tese de doutorado, intitulada “A Criança Turbulenta”, o primeiro de inúmeros livros voltados a psicologia da criança.

Em 1931 viajou para Moscou e passou a integrar o Círculo da Rússia Nova, grupo formado por intelectuais que tinham por objetivo estudar profundamente o materialismo dialético e examinar as possibilidades oferecidas por este referencial aos vários campos da ciência. Lá atuou como médico em instituições psiquiátricas, onde se dedicou as crianças com deficiências neurológicas e distúrbios de comportamento. Esse seu trabalho o levou a ter cada vez mais interesse pela psicologia da criança, tendo sido o responsável, no período de 1920 a 1937, por conferências sobre a psicologia da criança, em várias instituições de ensino superior.

Para Henri Wallon (1995) a criança possui uma essência emocional e aos poucos vai se tornando um ser sociocognitivo. O teórico analisou a criança em seu contexto, como uma realidade total e viva no conjunto de seus comportamentos e suas possibilidades de existência.

Segundo Galvão (2004), Wallon concebe que os relacionamentos da criança com outras pessoas são importantes fontes para o seu desenvolvimento. O sujeito nasce submerso em um mundo simbólico e cultural, no qual permanecerá envolvido em um sincretismo subjetivo por no mínimo três anos. Ao longo desse período de inteira indiferenciação entre o ambiente humano e a criança, a percepção do indivíduo sobre os acontecimentos dependerá de outras pessoas, que transmitirão formato e

expressão aos seus movimentos e ações. O autor aponta o sincretismo² como a característica principal do pensamento infantil neste período.

Antes de surgir a linguagem falada, o indivíduo comunica-se e se constitui como sujeito com significado, por meio da interpretação e da ação do meio entre humanos, exteriorizando emoções, sendo este seu primeiro método de comunicação expressiva. A imitação é um dos recursos comunicativos-expressivos que decorrem de trocas sociais. Imitando a criança desenvolve aos poucos a nova habilidade que irá construir, gerando sua subjetividade. Por meio da imitação a criança demonstra seus desejos de se envolver e se distinguir dos outros.

Conforme Dantas (1992) assim como Piaget, Wallon concebe que o desenvolvimento humano se dá em etapas, porém, não concorda com ideia de que isto aconteça de forma linear. Assim, há nas etapas do desenvolvimento momentos de crises, conflitos, avanços e retrocessos, rupturas; os conflitos fazem parte da vida infantil e da vida adulta.

Sobre este assunto nos aclara Galvão (2004):

A psicogenética walloniana contrapõe-se às concepções que vêem no desenvolvimento uma linearidade, e o encaram como simples adição de sistemas progressivamente mais complexos que resultariam da reorganização de elementos presentes desde o início. Para Wallon, a passagem de um ao outro estágio não é uma simples ampliação, mas uma reformulação. Com frequência, instala-se, nos momentos de passagem, uma crise que pode afetar visivelmente a conduta da criança (GALVÃO, 2004, p.41).

O sujeito evolui com suas crises internas, e para Wallon, cada estágio é determinante para sua maneira de relacionar-se com as outras pessoas. Os conflitos para o autor são como molas propulsoras para o desenvolvimento, os quais denominou de fatores *dinamogênicos*. Em cada estágio, acontecem mudanças nas condutas típicas de etapas anteriores; as vezes acontecem sobreposições, ou seja, algumas condutas típicas de um estágio anterior podem aparecer ainda no estágio subsequente.

No início do processo de desenvolvimento há um predomínio dos fatores biológicos e com o passar dos anos o fator social alcança uma força maior.

Dantas (1992) afirma que assim como Vygotsky, Wallon considera que o social, a linguagem e a cultura proporcionam ao pensamento os componentes para progredir e se aprimorar. O cognitivo social é muito versátil, não há como dito anteriormente

²Na psicologia, o adjetivo sincrético costuma designar percepções infantis, o caráter confuso e geral do pensamento.

linearidade no desenvolvimento, e sim, um processo descontínuo e por essa razão, marcado por conflitos, retrocessos, crises e rupturas.

De acordo com Galvão (2000), a criança se relaciona com o meio no primeiro ano de vida por meio da afetividade, ou seja, o estágio impulsivo-emocional é determinado pela interação afetiva do sujeito em seu meio social orientando as reações primeiras do bebê às pessoas. Os significados próprios começam a ser negociados pela criança em seu mundo socioafetivo e as emoções intermediam o seu relacionamento com o mundo físico.

As atividades sobre o conhecimento de mundo físico e social, investigação e exploração são predominantes do estágio sensório-motor ao projetivo (1 a 3 anos), A criança ainda não raciocina no estágio sensório-motor. Nesse estágio são predominantes as relações cognitivas da criança com o meio, as quais referem-se à inteligência prática e simbólica.

Na concepção da representação que emerge da imitação motricidade emocional ou motora-gestual, as condutas do sujeito não mais necessitarão ter origem na ação do outro, ela vai separar-se do outro, sendo capaz de retornar-se para a imitação de cenas e situações, tornando-se preparada à representação da realidade. Esta mudança qualitativa da passagem do ato imitativo concreto à representação é denominada como simulacro. O simulacro, que é a imitação em hora, torna-se uma ponte entre proporções concretas de significar, retratar e os pontos semióticos de representação. Essa é a figura pela qual o sujeito se move da inteligência prática ou dos acontecimentos para a inteligência verbal ou representativa.

No estágio do personalismo, dos 3 aos 6 anos, surge a imitação inteligente, onde se forma os significados diversificados que o indivíduo determina para a própria ação. Nessa etapa, a criança se dirige novamente para si própria. Para isso, o indivíduo localiza-se em contraposição ao outro numa tentativa para se diferenciar. Mediada pela fala e pelo domínio do “meu/minha”, a criança faz com que as ideias alcancem o sentimento de posse das coisas. A tarefa principal é o processo de construção da personalidade.

Aos 6 anos inicia-se o estágio categorial, proporcionando avanços na inteligência, uma vez que há a consolidação da função simbólica e a diferenciação da personalidade características apresentadas na etapa anterior.

No estágio da adolescência, há uma quebra da tranquilidade afetiva que marcou o estágio categorial. Novos contornos da personalidade se fazem presentes

devido às modificações corporais, reflexo da produção hormonal, o jovem volta-se às questões pessoais e morais, prevalecendo nesse período uma retomada da predominância da afetividade.

Segundo Galvão (2004):

Como vimos, a momentos predominantemente afetivos, isto é, subjetivos e de acúmulo de energia, sucedem outros que são predominantemente cognitivos, isto é, objetivos e de dispêndio de energia. É o que Wallon chamou de predominância funcional. O predomínio do caráter intelectual corresponde às etapas em que a ênfase está na elaboração do real e no conhecimento do mundo físico. A dominância do caráter afetivo e, conseqüentemente, das relações com o mundo humano, corresponde às etapas que se prestam à construção do eu (GALVÃO, 2004, p.45).

Vale ressaltar que na sucessão dos estágios pelos quais passam as crianças há uma alternância entre as diferentes atividades que são desenvolvidas sendo que em cada fase uma atividade torna-se preponderante.

Sobre esse fator, assim se expressa Galvão (2004):

Cada nova fase inverte a orientação da atividade e do interesse da criança: do eu para o mundo, das pessoas para as coisas. Trata-se do princípio da alternância funcional. Apesar de alternarem a dominância, afetividade e cognição não se mantêm como funções exteriores uma à outra. Cada uma ao reaparecer como atividade predominante num dado estágio, incorpora as conquistas realizadas pela outra, no estágio anterior, construindo reciprocamente, num permanente processo de integração e diferenciação (GALVÃO, 2004, p. 45).

De acordo com Galvão (2004) a teoria de Wallon sobre o desenvolvimento infantil propicia uma compreensão sobre as condutas individuais e é uma fonte de inspiração para a escola à medida que aponta a importância do professor para a formação do ser humano. Sua participação nos movimentos pedagógicos revela seus anseios por uma sociedade democrática, justa e solidária. Wallon valorizava o trabalho em equipe e a cooperação, criticava o ensino tradicional que alimenta a competição e a rivalidade. Para Wallon, o professor deve estabelecer uma boa relação com o aluno, colocando-se no papel de líder do grupo, permitindo a autonomia da criança e adolescente.

"O afeto e a inteligência curam as feridas da alma, reescrevem as páginas do inconsciente."

Augusto Cury

CAPÍTULO 2

2 COMO A AFETIVIDADE É CONCEBIDA NAS TEORIAS DE JEAN PIAGET, LEV VYGOTSKY E HENRI WALLON

Segundo Sarráis (2018) a palavra afetividade nos dá uma ideia de afeto, ou seja, se refere ao carinho, à afeição e ao amor que se tem por determinadas pessoas, objetos ou situações, sendo caracterizado também como um conjunto de fenômenos psíquicos. Esse sentimento de bem querer é muito positivo e até necessário para que um indivíduo se sinta parte de um todo, desenvolva o seu caráter e a sua autoconfiança, além de sentir-se apoiado no decorrer da sua vida. A afetividade é uma sensação de extrema importância para a saúde mental de todo ser humano por influenciar no seu desenvolvimento geral, no seu comportamento e no seu desenvolvimento cognitivo.

De acordo com Sarráis (2018), diretamente ligada à emoção³, a afetividade⁴ consegue determinar o modo com que as pessoas visualizam o mundo e também a forma como agem dentro dele, impactando positivamente ou não na saúde do corpo e da mente. Dessa forma, a presença ou ausência do afeto determina a forma com que um indivíduo se desenvolverá. Também determina a autoestima das pessoas a partir da infância, pois quando uma criança recebe afeto dos outros consegue crescer e se desenvolver com segurança e determinação.

Existem alguns transtornos que ocorrem devido à ausência ou pouco ganho de afeto; os mais evidenciados são: depressão, fobias, medo excessivo, insegurança, carência, rebeldia e ansiedade generalizada. Pessoas com recordações e experiências ruins ou tristes se tornam apáticas, ou seja, pessoas que excluem a afetividade de sua vida e que se tornam frias e ausentes de emoção. Quando uma pessoa não consegue incluir a afetividade de sua vida, pode ainda tornar-se incontinente emocionalmente. A incontinência emocional é uma alteração da afetividade em que o indivíduo não consegue se dominar emocionalmente.

³Emoção: reação afetiva de grande intensidade que envolve modificação da respiração, circulação e secreções, bem como repercussões mentais de excitação ou depressão.

⁴Afetividade: conjunto de fenômenos psíquicos que se revelam na forma de emoções e de sentimentos; capacidade do ser humano de reagir prontamente às emoções e aos sentimentos

Sarráis (2018) ressalta que a afetividade influencia a vida do ser humano em sua totalidade, e não apenas em aspectos relacionados ao âmbito pessoal e, principalmente, com relação aos relacionamentos. Especialistas em educação, como Jean Piaget, Lev Vygotsky e Henri Wallon defendiam que o modo como uma pessoa se relaciona com o mundo e com os outros tem uma forte influência sobre o seu processo de aprendizado e desenvolvimento.

2.1 A Afetividade na Concepção de Jean Piaget

Conforme Battro (1976), Piaget demonstrou em seus estudos que da mesma maneira que a criança tem o seu funcionamento mental de acordo com os estágios de desenvolvimento, os quais dão origem a sua aquisição das noções sobre o mundo que as cerca, ela também vive um processo de crescimento afetivo e social marcado por várias etapas que constituem sua personalidade. O comportamento no ambiente escolar, a atitude em relação ao professor e a motivação para as atividades escolares dependem da forma como a criança vive seu próprio desenvolvimento.

Para o autor, a afetividade segundo Piaget é extremamente importante para a inteligência, é o principal componente para o desenvolvimento do cognitivo, isto é, são indissociáveis, há entre ambos uma relação de interdependência.

Battro (1976) afirma que o trabalho de Piaget agrega a relação entre afetividade, cognição e valores. Para Piaget (1962), os valores pertencem à dimensão geral da afetividade no ser humano e surgem a partir de uma troca afetiva entre sujeito e mundo exterior, com objetos ou pessoas. No entanto, em sua teoria da Psicogênese, enfatizou a questão da inteligência como o “motor” do desenvolvimento humano. A linguagem, a afetividade, o desenvolvimento do juízo moral e a aplicação de sua teoria à educação fizeram parte de sua discussão, mas não constituíram tema central de seu estudo.

O afeto segundo Piaget (1977) pode acelerar ou retardar a formação das estruturas cognitivas. Embora condição necessária, só o afeto não é condição suficiente para a formação das mesmas. O afeto acelera a formação das estruturas, no caso de interesse e necessidade e retarda quando a situação afetiva não está sendo devidamente atendida, tornando-se então obstáculo para o desenvolvimento intelectual. O autor considera que a afetividade precede o desenvolvimento das estruturas cognitivas e suas funções, e que os estágios da afetividade correspondem

exatamente aos estágios do desenvolvimento destas estruturas. Há, entre eles, uma correspondência e não uma sucessão.

Segundo Piaget:

É indiscutível que o afeto tem um papel essencial no funcionamento da inteligência. Sem o afeto não haveria nem interesses, nem necessidades, nem motivação; em consequência, as interrogações ou problemas não poderiam ser formulados e não haveria inteligência. O afeto é uma condição necessária para a constituição da inteligência. No entanto, em minha opinião, não é uma condição suficiente (PIAGET, 1962, p.129).

As desregulações de caráter afetivo podem obstruir o funcionamento da atividade cognitiva. A afetividade não explica a construção da inteligência, mas as construções mentais são permeadas pelo aspecto afetivo. Toda conduta tem um aspecto cognitivo e um afetivo, e estes estão intrinsecamente interligados.

Segundo Faria (1998), Piaget defende a importância de diferenciar a predominância dos aspectos afetivos. Utilizou-se do termo esquemas afetivos para designar as construções equivalentes sobre os sentimentos iniciais da criança, diretamente ligados às satisfações de suas necessidades. Encontrou no conceito de “força de vontade” uma função reguladora exposta para a construção do pensamento lógico.

A criança dos dois aos doze anos sofre várias modificações no que diz respeito aos seus domínios de afetividade em conformidade com o desenvolvimento de sua cognição, ou seja, os valores, as brincadeiras, os sentimentos pessoais e interpessoais.

Por sua vez, até os dois anos aproximadamente, todas as emoções e sentimentos do bebê são gerados em seu contato com a mãe e centrados no corpo da criança e assim à medida que o corpo infantil se separa do corpo das outras pessoas a vida afetiva do bebê vai se descentralizando e se transferindo para os outros, como por exemplo, ao permitir a proximidade das pessoas consigo demonstrando se sentir seguro com quem está a sua volta, os seus sentimentos deixam de ser transmitidos apenas para a mãe e passam a ser transmitidos também para outras pessoas.

Portanto, o sentimento amor-afetividade construído primeiramente entre mãe e filho vai se estendendo aos outros, como ao pai, ao irmão e aos companheiros, havendo assim uma modificação ou acomodação aos fatos e situações passadas carregadas de emoções. O processo de formação e enriquecimento afetivo da criança

nos faz perceber que esse processo é contínuo e inovador, no qual a formação de sentimentos está diretamente ligada aos valores e evolução da sociedade.

2.2 A Afetividade na Concepção de Lev Vygotsky

Vygotsky (2001) define a emoção como a resposta reflexa a determinados estímulos mediados pelo meio social e cultural, desperta sentimentos de prazer ou desprazer. Quando as pessoas falam com sentimentos se expressam de forma positiva (como alegria e gratidão) ou negativa (como tristeza e desânimo) e as palavras repercutem de maneira diferente nas pessoas do quando falam sem nenhuma emoção, pois as emoções interferem e modificam o comportamento humano.

Para Vygotsky (1998) todas as funções cognitivas e físicas presentes no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro no nível social, entre pessoas (interpsicológica) e segundo no nível individual, no interior da dela (intrapsicológica).

Se fizermos alguma coisa com alegria as reações emocionais de alegria não significam nada senão que vamos continuar tentando fazer a mesma coisa. Se fizermos algo com repulsa isso significa que no futuro procuraremos por todos os meios interromper essas ocupações. Por outras palavras, o novo momento que as emoções inserem no comportamento consiste inteiramente na regulação das reações pelo organismo. (VYGOTSKY, 2001, p. 139).

Para Oliveira (1992) Vygotsky ao destacar a ligação entre o afeto e cognição, buscava delinear a transição das primeiras emoções primitivas para as experiências emocionais superiores, pois, segundo ele, os adultos têm uma vida emocional mais aprimorada que as crianças.

Conforme Vygotsky (1991), diferentemente da psicologia tradicional que separava os aspectos intelectuais e afetivos, o pensamento nasce na esfera da motivação, que inclui afeto, emoção, impulsos, interesses, inclinações e necessidades.

Só é possível compreender o pensamento humano quando se concebe e se compreende a sua base no aspecto afetivo. O autor destaca sua contribuição na relação direta entre os modos de vida culturalmente elaborados e o desenvolvimento das dimensões cognitiva e afetiva, adotando uma abordagem unificadora entre essas dimensões do funcionamento psicológico.

O fato de o homem nomear os sentimentos faz com que estes sejam percebidos de maneira diferenciada, já que para identificá-los é preciso escolher o conceito (a palavra) que exprima os traços característicos que distinguem um determinado sentimento. Por exemplo: o sentimento de medo é diferente do sentimento da raiva. Nomeá-los implica reconhecer as peculiaridades de um e de outro. Assim, os sentimentos mantêm relação com o pensamento por serem conceitos, e estes foram aprendidos e impostos pelo meio.

Segundo Rego (1995) Vygotsky concebe o homem como um ser que pensa, raciocina, deduz e abstrai, mas que também sente, se emociona, deseja, imagina e se sensibiliza. Afirma que na interação humana, a afetividade e a emoção atuam como elementos básicos, pois é por meio das interações com os indivíduos mais experientes do seu meio social que a criança constrói suas funções mentais superiores, e neste caso, a presença do adulto deve propiciar à criança condições de segurança física e emocional que a levem a explorar melhor o seu ambiente e, conseqüentemente, a aprender.

Na perspectiva vygotskyana, cognição e afeto se encontram indissociados no ser humano, se inter-relacionando e se influenciando mutuamente ao longo de toda a história do desenvolvimento do indivíduo. Afeto e cognição formam uma unidade de dentro do processo dinâmico do desenvolvimento psíquico, sendo impossível compreendê-los separadamente (REGO, 1995, p.122).

De acordo com Oliveira e Rego (2003), Vygotsky apresenta uma solução monista⁵ para o problema das relações entre afetividade e cognição, se apoiando principalmente em Espinoza⁶. Assim trata das emoções primitivas originais, como alegria, medo e raiva e das emoções ditas superiores complexas, como por exemplo, a melancolia e o respeito, apontando também que a qualidade das emoções sofreria mudanças à medida que o conhecimento conceitual e os processos cognitivos da criança se desenvolvem.

2.3 A Afetividade na Concepção de Henri Wallon

Segundo Gratiot-Alfandéry (2010) Wallon afirma que o termo Afetividade se refere à capacidade do ser humano de ser afetado positiva ou negativamente tanto

⁵ Monismo – doutrina segundo a qual o ser que apresenta apenas uma multiplicidade aparente procede de um único princípio, é reconduzido a única realidade: a matéria ou principalmente o espírito.

⁶ Espinoza – Baruch Espinoza foi um dos grandes racionalistas e filósofo do século XVII.

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.

Sobre o assunto Wallon explicita que:

As necessidades de descrição obrigam a tratar separadamente alguns grandes conjuntos funcionais, o que não deixa de ser um artifício... Os domínios funcionais entre os quais se dividirão o estudo das etapas que a criança percorre serão, portanto, os da afetividade, do ato motor, do conhecimento e da pessoa (WALLON, 1995, p. 131 e 135).

A afetividade, assim como o ato motor e a cognição, está presente durante toda a vida do sujeito, devendo ser levada em conta em todo estudo sobre o desenvolvimento do ser humano, tanto no plano individual, como no social, cultural e cognitivo. Para Wallon (1979), duas funções básicas constituem a personalidade: afetividade e inteligência. A afetividade está relacionada às sensibilidades internas, se orienta em direção ao mundo social e para a construção da pessoa; a inteligência, por sua vez, vincula-se às sensibilidades externas e está voltada ao mundo físico, para a construção do objeto.

Conforme Gratiot-Alfandéry (2010), Wallon ao aprender sobre a natureza das emoções, alcançou a uma teoria que foi nomeada teoria encefálica, no que diz que as reações emocionais surgem dependendo do temperamento e hábitos das pessoas e as reações são controladas por um órgão no sistema nervoso central.

Wallon (1968) sempre recorda que a emoção pode provocar males no que tange ao uso da inteligência, atrapalhando qualquer atividade do sujeito. A dificuldade é preservar o equilíbrio entre emoção e razão, porém a emoção não é completamente danosa à inteligência, visto que esta apreende os avanços do plano emocional e vice-versa. A emoção é imensamente importante para o desenvolvimento da pessoa, visto que ela provoca muitos atritos que são fundamentais para o crescimento do indivíduo, pois para que o sujeito não reaja diante de situações com impulso e consiga se equilibrar emocionalmente diante de um conflito é necessário manter a calma e a tranquilidade.

Constantemente o empenho para diminuir uma crise emotiva pode possibilitar vantagens para melhores construções intelectuais. Wallon (1968) afirma que a representação é uma ferramenta importante para o equilíbrio das emoções. Segundo Wallon (1986) para a constituição de uma representação disputam diversos fatores que impossibilitam que ela seja vista simplesmente como consequência de uma ação,

entretanto ela não é somente uma reprodução de impressões alcançadas pelos sentidos.

Disputam ainda, entre outros fatores, técnicas e noções como a linguagem, que propõe um estágio determinado de civilização e a vida social. Em primeiro lugar, é por meio de suas ações que a criança compreende as realidades externas. Frequentemente, o adulto deve orientar a criança a ser consciente e ter uma atitude correta para que ela realize mentalmente uma situação. É deste modo que se torna possível a criança ter uma tomada plena de consciência e ao mesmo tempo também o próprio adulto, ocorrendo nesse momento uma forte relação de afetividade.

A importância da afetividade no desenvolvimento humano, segundo Wallon (1979), baseia-se na afirmação que o ser humano desde o seu nascimento é envolvido pela afetividade, o afeto desempenha um papel fundamental em seu desenvolvimento e no estabelecimento de boas relações sociais. O autor alerta para o fato de que para evoluir, o ser humano depende de conquistas realizadas no plano da inteligência e vice-versa. A afetividade seria tão importante quanto à inteligência, uma vez que ambas se constituem num par inseparável na evolução do indivíduo, já que “[...] à medida que o indivíduo se desenvolve, as necessidades afetivas se tornam cognitivas” (ALMEIDA, 1999, p. 23).

As relações sujeito e objeto do conhecimento da afetividade se fazem presentes na mediação sutil que incentiva a empatia e a curiosidade, capaz de fazer a criança avançar em suas hipóteses no processo de desenvolvimento e aprendizagem. Nesse sentido, razão e emoção não se dissociam, uma vez que ambas estão interligadas.

Entre os aspectos sociais da emoção, Wallon (1995) também apresenta o riso na criança, que depende de impressões tanto morais quanto orgânicas. O riso é uma resposta emocional primordial e depois transforma-se em uma característica psíquica. A emoção causa manifestações externas no sujeito, como lágrimas, riso, palidez, choro, tremor, expressão facial e manifestações internas, como alterações vasculares ou viscerais, salivação, umidade da pele e aceleração do pulso.

A teoria da Afetividade de Wallon (1995), nesse sentido, nos serve para questionar qualquer forma de ensino que não leve em consideração a constituição afetiva, social e política da educação.

Destaca ainda o autor, em seus estudos que a afetividade se expressa de três maneiras. A primeira é a emoção: exteriorização da afetividade que aparece desde o

início da vida do ser humano e é expressa por reações morais, psíquicas ou físicas, liberando sensações de mal-estar ou bem-estar. Nessa teoria, a emoção é vista como indispensável à sobrevivência do ser e pela sua contagiosidade.

Na psicogenética de Henry Wallon, a dimensão afetiva ocupa lugar central, tanto do ponto de vista da construção da pessoa quanto do conhecimento. Ambos se iniciam num período que ele denomina impulsivo-emocional e se estende ao longo do primeiro ano da vida. Neste momento a afetividade reduz-se praticamente às manifestações fisiológicas da emoção, que constitui, portanto, o ponto de partida do psiquismo (DANTAS, 1992, p.85).

A segunda maneira demonstra o sentimento: expressa a afetividade sem arrebatamento, com controle, pela mímica e também pela linguagem com caráter cognitivo, o que o diferencia da emoção. A terceira maneira representa a paixão: está presente a partir da fase do personalismo e se caracteriza pelo autocontrole no domínio de uma situação, exteriorizando-se por meio de ciúmes, exigência de exclusividade, entre outros.

Os mecanismos da emoção para atuar sobre o mundo social são: contagiosidade, plasticidade e regressividade. A contagiosidade faz menção a como as reações emocionais podem ter efeitos não apenas em quem está sob seu efeito, mas também em quem é espectador e pode se contagiar pela situação, ficando sob efeito da emoção.

A plasticidade é como a emoção se demonstra fisicamente no ser humano, por exemplo, quando o rosto fica vermelho, a frequência cardíaca amplia, etc. A regressividade diz respeito ao fato de que, quando estamos sob efeito da emoção, deixamos parte da nossa capacidade de raciocínio e temos atitudes sem pensar, ou seja, é uma regressão em nossa conduta.

Podemos destacar então que de acordo com Gratiot-Alfandéry (2010), para Wallon o aspecto afetivo é predominante no início da vida. No processo de desenvolvimento do sujeito, os aspectos afetivos e cognitivos se entrelaçam em suas perpétuas interações recíprocas.

No próximo capítulo abordaremos o fator afetividade no processo de ensino-aprendizagem em séries iniciais, na relação professor-aluno, na relação escola e família durante a escolaridade da criança.

"Afeto e conhecimento são duas coisas que se você guardar, você perde."

Mário Sérgio Cortella

CAPÍTULO 3

3 A AFETIVIDADE NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM COM BASE NAS TEORIAS DE: JEAN PIAGET, LEV VYGOTSKY E HENRI WALLON

De acordo com Moran (2012), a afetividade é um elemento básico da aprendizagem e está intrinsecamente ligada ao sensorial e ao intuitivo. Ela se manifesta no acolhimento, na empatia, na inclinação, no desejo, no gosto, na paixão, na ternura, na compreensão para consigo mesmo, para com os outros e para com o objeto do conhecimento.

A afetividade incentiva as interações, as trocas, a busca de resultados satisfatórios para os nossos propósitos, facilita a comunicação, afeta os participantes numa dada relação, promove a união. O clima afetivo prende totalmente, envolve plenamente, multiplica as potencialidades dos envolvidos. O homem contemporâneo, pela relação tão forte com os meios de comunicação e pela solidão da cidade grande, é muito sensível às formas de comunicação que enfatizam os apelos emocionais e afetivos mais do que os racionais.

O homem da racionalidade é também o da afetividade, do mito e do delírio (demens). O homem do trabalho é também o do jogo (ludens). O empírico é também o imaginário (imaginaurius); o da economia é também o do consumismo (consumans); o prosaico é também da poesia, do fervor, da participação, do amor, do êxtase. O amor é a poesia (MORIN, 2002, p.58).

A educação escolar de uma maneira geral, e, em particular nos anos iniciais precisa incorporar mais as dinâmicas participativas, como as de autoconhecimento (assuntos próximos à vida dos alunos), as de cooperação (trabalhos de criação grupal) e as de comunicação (teatro ou produção de vídeo) no seu planejamento para a formação de pessoas mais **humanizadas**. Na educação, podemos ajudar a desenvolver o potencial de cada aluno dentro de suas possibilidades e limitações. Para isso, precisamos praticar a pedagogia da compreensão, em oposição à pedagogia da intolerância, da rigidez, do pensamento único, das verdades absolutas, do pensamento unilateral, da desvalorização dos considerados menos inteligentes, mais fracos, **problemáticos** ou **perdedores**. Praticar a pedagogia da inclusão.

A inclusão não se faz somente com os que ficam fora da escola. Dentro da escola, muitos alunos são excluídos pelos professores e colegas. São excluídos quando nunca falamos deles, quando não os valorizamos, quando

os ignoramos continuamente. São excluídos quando supervalorizamos alguns, colocando-os como exemplos, em detrimento de outros. São excluídos quando exigimos de alunos com dificuldades de aceitação e de relacionamento resultados imediatos, metas difíceis para eles no campo emocional (MORAN, 2012, p. 57).

Durante a sua formação intelectual o indivíduo passa por obstáculos como a separação da razão/emoção, pois esse processo valoriza mais o conteúdo de natureza conceitual. O professor não costuma ter uma formação emocional, afetiva. Por isso, tende a enxergar mais os erros que os acertos de seus alunos. A falta de valorização profissional também interfere na autoestima. Se os professores não desenvolvem sua própria autoestima, se não se dão valor, se não se sentem bem como pessoas e profissionais, não poderão educar num contexto afetivo. “A emoção é tão importante como a razão. É campo do educador, na medida em que é impossível imaginar um educando que não carregue “um corpo emocional” (SANTO, 1996, p.32).

É importante organizar atividades com gestores e professores de sensibilização e técnicas de autoconhecimento e autoestima, oferecer aulas de psicologia para o autoconhecimento com especialistas em orientação psicológica, ações para que os alunos e professores desenvolvam sua autoconfiança, sua autoestima, tenham respeito por si mesmos e acreditem em si, percebam, sintam e aceitem seu valor pessoal e o dos outros.

Assim, será mais fácil de aprender e comunicar-se com os demais. Sem essa base de autoestima, alunos e professores não estarão inteiros, plenos para interagir e se verão como opostos, quando deveriam se ver como parceiros.

De acordo com Moran (2012) é extremamente importante que haja sintonia entre a comunicação verbal (falada) e não verbal (gestual) que percorrem pelo olhar, pelos gestos físicos de proximidade ou distanciamento. Os indivíduos que possuem dificuldades em demonstrar as suas reais intenções e colocá-las com clareza, provavelmente tiveram uma educação emocional pouco afetiva. Diante desta circunstância, o ouvinte tem dificuldade em compreender e alcançar todas as intenções do indivíduo que está tentando se comunicar com ele.

Para Lakomy (2003) o processo de ensino se dá a partir da realidade cultural e social dos alunos e professores, bem como de suas condições humanas e de trabalho. Sendo assim, esse desenvolvimento precisa ser realizado com interações entre todos: diretores, professores, pais, alunos e servidores

administrativos, cujo objetivo deve voltar-se não só para a satisfação das necessidades básicas dos seres humanos como também para a construção de novas relações sociais, com o predomínio da emoção acompanhada do afeto sobre as demais atividades.

O afeto oferece ao aluno a força necessária para enfrentar e superar as barreiras impostas pela vida, mesmo quando tratamos de crianças. O aluno precisa ter segurança em meio aos conflitos, que se bem trabalhados, lhe propiciam a oportunidade para chegar à sua resolução, e isso se torna possível por meio de um estado emocional devidamente saudável. Sendo assim, as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas em anos iniciais, devem priorizar a dimensão afetiva que propicia o bem-estar, prazer e felicidade, que são elementos importantes para a autoestima e formação da personalidade do indivíduo.

Perceber o sujeito como um ser intelectual e afetivo, que pensa e sente simultaneamente e reconhece a afetividade como parte integrante do processo de construção do conhecimento, implica um outro olhar sobre a prática pedagógica, não restringindo o processo ensino-aprendizagem apenas à dimensão cognitiva. Na educação que se pauta nos princípios do referencial teórico Construtivista, a preocupação como a forma de ensinar passa a ser tão importante quanto o conteúdo a ser ensinado.

No que se refere à interação entre a afetividade e as práticas pedagógicas, Leite (2012), afirma que a mediação pedagógica é naturalmente afetiva; de acordo com a forma como é conduzida, ela pode ocasionar muitas manifestações afetivas, tanto positivamente, quanto negativamente.

Desse modo, a intensidade das relações, os aspectos emocionais, a dinâmica das manifestações e as formas de comunicação passam a ser pressupostos para o êxito no processo de construção do conhecimento. Intrinsecamente ligada à cognição, a afetividade constitui-se fator essencial na vida escolar, devendo, pois o professor, estar ciente dos problemas que pode enfrentar e estar preparado para resolvê-los.

O ensino escolar pode ser considerado o instrumento mais apropriado para que a criança desenvolva as capacidades essencialmente humanas, de modo especial se o ensino for devidamente organizado, condição na qual provocará níveis mais elevados de desenvolvimento psíquico. Neste sentido, a formação de

conceitos mais elaborados, de acordo com essa perspectiva, é a finalidade principal do ensino escolar, pois este tem grande influência no desenvolvimento psíquico.

A educação, quando organizada tendo em vista a zona de desenvolvimento proximal apresentada por Vygotsky (2001), (quando o indivíduo consegue realizar sozinho aquilo que antes precisava da ajuda do outro, alcançando uma independência), promove o desenvolvimento intelectual à medida que propicia uma série de amadurecimentos de processos que sem a educação seriam impossíveis de desenvolver. Desta forma, a educação revela-se fundamental para o processo de desenvolvimento e aquisição das características históricas do homem. As funções psicológicas superiores, por serem desenvolvidas no contexto cultural, desenvolvem-se principalmente pelo ensino formal, sistematizado nos conteúdos escolares.

Assim, a educação tem papel crucial no processo de aquisição de instrumentos culturais como a escrita e o sistema numérico. A idade escolar é o momento efetivo da aprendizagem, proporcionando desenvolvimento intelectual e ampliação da consciência.

Ao receber as informações do educador, os alunos demonstram a interação afetiva pelo modo como este transmite o conhecimento, mediando conceitos e dialogando com os educandos em sala de aula. O conjunto cognitivo será responsável por receber as informações dadas pelo docente, a fim de elaborar uma resposta e compreender as informações recebidas.

Cabe à escola promover o aprendizado sistematizado do sujeito, realizando uma educação de melhor qualidade e capaz de promover o desenvolvimento psíquico. De acordo com Ribeiro (2010), as diretrizes relacionadas à formação dos professores assinalam que uma educação de "qualidade" deve desenvolver, nos aprendizes, diferentes capacidades cognitivas, afetivas, físicas, éticas, estéticas, de inserção social e de relação interpessoal.

Esse currículo visa o desenvolvimento de capacidades para que o aluno possa dialogar de maneira adequada com a comunidade, aprenda a respeitar e a ser respeitado, a escutar e ser escutado, a reivindicar seus direitos e a cumprir seus deveres. Consideramos então que a escola deveria ser um espaço de reflexão e análise no qual possamos compreender os questionamentos e situações das pessoas envolvidas no processo escolar. Este trabalho de reflexão visa

restituir ao professor a sua função de agente da educação e assim também restituir à criança o seu papel de aluno.

Na etapa da vida que corresponde ao Ensino Fundamental, o estatuto de cidadão vai se definindo gradativamente conforme o educando vai se assumindo a condição de um sujeito de direitos. As crianças, quase sempre, percebem o sentido das transformações corporais e culturais, afetivo-emocionais, sociais, pelas quais passam. Tais transformações requerem-lhes reformulação da autoimagem, a que se associa o desenvolvimento cognitivo. Junto a isso, buscam referências para a formação de valores próprios, novas estratégias para lidar com as diferentes exigências que lhes são impostas (BRASIL, 2013, p.37).

Segundo Wallon (1995), professores e alunos são mutuamente afetados no processo de formação, no qual o desenvolvimento cognitivo se dá também pela ampliação dos afetos e da capacidade de expressar sentimentos. O desafio do afeto deve ser enfrentado e compartilhado entre todos os sujeitos no ambiente escolar. Afirmando a potência da educação, podemos dizer e sonhar que ao professor e ao aluno é oferecida a possibilidade de aprender sentindo, sonhar construindo teorias, desenvolver-se sempre e cada vez mais adiante porque um necessita do outro.

Wallon (1995) se preocupou muito com os fatores que são denominados por ele de princípios funcionais, ou seja, os fatores externos, aqueles que se fazem presentes no meio em que essa criança está inserida e podem levá-la a agir de determinada forma. A reciprocidade da interação entre criança e contexto será determinada pela sequência dos estágios vividos (impulsivo-emocional, sensório-motor, personalístico, categorial e adolescência) que podem provocar um comportamento atípico do que está estabelecido socialmente, pois o autor afirma que a criança é envolvida pela afetividade desde o seu nascimento e desempenha uma função essencial para o seu desenvolvimento e relacionamento social.

O professor não deve apenas ser a ponte entre o aluno e o conhecimento ou se preocupar apenas com a transmissão de conteúdos sem se interessar pela experiência de vida do aluno e o seu estado emocional. É preciso fazer com que o aluno sinta e represente os conteúdos, para que venha a compreendê-los e se sinta motivado a aprender, estabelecendo uma relação cooperativa, pois segundo Rego (1995) a teoria vygotskyana afirma que se a criança conseguir desenvolver algo hoje com o auxílio de um adulto também conseguirá desenvolver posteriormente sozinha, fato este que auxilia e muito no seu processo de

socialização, pois é por meio dele que a mediação acontece, sendo importante discutir as ideias para que o aluno desenvolva seu próprio pensamento.

Vygotsky (2001) traz com seus estudos uma grande contribuição para a educação, uma vez que para ele a relação do indivíduo com o mundo será sempre mediada pelo outro e assim a escola surge como um espaço privilegiado para esta interação, pois embora não seja único, é neste lugar em que ocorre o contato com a cultura, espaço em que educandos e educadores são parceiros principais. No cumprimento desta tarefa social, o aluno nunca deverá ser visto como um ser que não aprende: todos estão envolvidos e são responsáveis pelo processo ensino-aprendizagem.

De acordo com Silveira (2014) o afeto é muito importante para que um educador seja considerado eficiente, como também para o educando se sentir valorizado. O educador deve conhecer os educandos, sua família, a comunidade, analisar a escola em que leciona, assim como deve reconhecer e refletir sobre tudo que se apresentar como algo que possa interferir no processo de aprendizagem dos seus alunos.

Precisamos quebrar muitos dos paradigmas que ainda lamentavelmente estão presentes em muitos meios educacionais e pensar na criança como um todo, um todo formado de emoções, sensações e amor; é necessário ampliarmos o nosso olhar tão acostumado a visualizar a carga de conteúdos que precisamos trabalhar com nossos alunos numa visão ainda bem restrita e numa concepção bem genérica do que significa conteúdos de aprendizagem.

Sobre este assunto, Zabala (1998) explicita que:

O termo “conteúdos” normalmente foi utilizado para expressar aquilo que deve se aprender, mas em relação quase exclusiva aos conhecimentos das matérias ou disciplinas clássicas e, habitualmente, para aludir àqueles que se expressam no conhecimento de nomes, conceitos, princípios, enunciados e teoremas. Assim, pois, se diz que uma matéria está muito carregada de conteúdos ou que um livro não tem muitos conteúdos, fazendo alusão a este tipo de conhecimentos. Este sentido, estritamente disciplinar e de caráter cognitivo, geralmente também tem sido utilizado na avaliação do papel que os conteúdos devem ter no ensino, de forma que nas concepções que entendem a educação como formação integral se tem criticado o uso de conteúdos como única forma de definir as intenções educacionais. Devemos nos desprender desta leitura restrita do termo “conteúdo” e entendê-lo como tudo quanto se tem que aprender para alcançar determinados objetivos que não apenas abrangem as capacidades cognitivas, como também incluem as demais capacidades. Deste modo, os conteúdos de aprendizagem não se reduzem unicamente às contribuições das disciplinas ou matérias tradicionais. Portanto, também serão conteúdos de aprendizagem todos aqueles que possibilitem o desenvolvimento das capacidades motoras, afetivas, de relação interpessoal e de inserção social (ZABALA, 1998, p.30).

É por meio das emoções que o aluno exterioriza seus desejos e vontades, por isso a importância dos aspectos afetivos para o desenvolvimento psicológico. Em geral são manifestações que expressam um universo importante e perceptível, mas pouco estimulado pelos módulos tradicionais de ensino.

Em alguns momentos a afetividade no contexto educacional não é levada em consideração, sendo atribuída maior importância apenas aos processos cognitivos em si, como por exemplo, memória, pensamento, raciocínio, percepção e linguagem e não aos aspectos afetivos que podem colaborar no processo de desenvolvimento como um todo.

A emoção é altamente orgânica, altera a respiração e os batimentos cardíacos, causa impacto no outro e tende a propagar-se no meio social. Conforme Wallon (1979), a escola infelizmente insiste em imobilizar a criança numa carteira, limitando justamente a fluidez das suas emoções e do seu pensamento, elementos tão necessários para o desenvolvimento completo da pessoa.

Quando a criança tem dificuldade para entender algum conteúdo, ela pode mostrar-se desinteressada, apática ou demonstrar sentimentos de desprazer em relação à sua aprendizagem e ao contrário disso, se a criança tiver interesse pelo conteúdo que está sendo abordado, poderá ativar elementos em sua estrutura cognitiva para esta compreensão. Assim, por exemplo, uma atividade de cópia desprovida de significação não desperta na criança nenhum interesse ou motivação. Conforme os estudos de Piaget apresentados na obra de Battro (1976) a motivação para realizar as atividades escolares, o comportamento no meio escolar e a relação com o professor vão depender de como a criança se desenvolve.

Para Seber (1997), dizer que a criança se interessa por algo é afirmar que ela está usufruindo de certas estruturas para assimilar o que o professor está propondo. Quando ele está preocupado somente com a transmissão de conhecimentos e deixa de lado o que interessa à criança, está provocando uma aprendizagem desprovida de significado e de interesse. Desse modo, cabe ao professor desenvolver maneiras de estimular seu aluno de forma afetiva, pois assim os conteúdos serão facilmente lembrados por estarem carregados de emoções, evitando bloqueios afetivos e cognitivos.

A afetividade é capaz de derrubar muitos obstáculos que possam surgir no dia a dia na escola, como a baixa estima e a falta de interesse pelas aulas. São muitos os fatores que interferem no aprendizado do aluno, de modo que o afeto e o acolhimento são necessários também no cotidiano escolar, trata-se de importantes ferramentas para o acesso que podem garantir o êxito ao educando.

A escola precisa rever qual é a sua função na sociedade e a partir disso, como instituição valorizar a afetividade como uma importante ferramenta para as aprendizagens significativas. Nós como educadores, temos o dever de pensar em uma escola que forme cidadãos capazes de atuar e transformar a realidade. Precisamos formar um ser humano consciente de sua realidade e capaz de mudar a sua história.

A criança, ao ingressar na escola experimenta novas experiências, onde tudo é novo. O aluno, naturalmente, deseja ser amado, aceito e acolhido. Neste primeiro momento, o professor deverá estar consciente da importância do papel que desempenha nesse processo, pois deve oferecer condições necessárias para que a criança se sinta amada, protegida e consiga desenvolver-se nos aspectos: intelectual, emocional, social e afetivo, oportunizando-lhe o desenvolvimento de suas competências e habilidades de modo a aprender, refletir e ter autonomia, tornando-se capaz e participante ativa na construção do conhecimento.

Quando uma criança se sente amada, querida e respeitada, com certeza vai tentar retribuir esse mesmo sentimento para o seu professor com o interesse e o desejo de aprender. Essa relação de afetividade não se limita apenas ao carinho físico, mas está presente também na forma como o aluno é tratado na sala de aula: desde a sua escuta até a valorização das ideias e sugestões que ele traz. Pequenos gestos e palavras são uma maneira efetiva de estabelecer uma comunicação afetiva com os alunos.

Ao abordar sobre a importância da relação professor-aluno, Saltini (2008) enfatiza o quanto é indispensável o professor estabelecer um diálogo afetivo com o seu aluno, para que assim, possa compreendê-lo em totalidade, assim como identificar suas eventuais necessidades e também conhecer a sua realidade. Ressalta ainda o autor que é por meio desta relação afetiva entre professor-aluno, que podem ser também trabalhados os valores humanos, o saber, o respeito, a generosidade e a honestidade diariamente.

Desta maneira, é notório o quanto é imprescindível os professores estarem cientes de suas responsabilidades nesse processo de ensino-aprendizagem e de quanto é importante desenvolver a afetividade por meio de práticas que contribuam para o desenvolvimento integral dos alunos.

Conforme Leonardo e Silva (2013), o trabalho no Ensino Fundamental I (com crianças de 6 a 11 anos) atualmente é bem individualizado, respeita o histórico e o tempo do aluno sem perder o encanto da infância; o professor deve ter em mente a importância também da formação de pequenos grupos para um resultado mais efetivo.

Além disso, é essencial que o professor foque em atividades experimentais que façam com que os alunos consigam visualizar o que está sendo trabalhado. O preparo para o próximo período são alguns dos focos deste ciclo, de modo que o aluno se torne mais organizado, autônomo e protagonista de sua vida escolar.

Existem grandes demandas no trabalho pedagógico do Ensino Fundamental I: o desenvolvimento da leitura e da escrita, a aquisição de diferentes competências, o trabalho individual, a produção e organização do material de estudo etc.

Desse modo, em uma estreita relação entre docentes e alunos, cada criança deve ser vista em sua individualidade, obtendo toda a orientação necessária para que consiga aprender os conteúdos da melhor maneira possível. O brincar também é um ponto importante nos anos iniciais, pois é assim que o aluno descobrirá o mundo, a si mesmo; a presença da família também é fundamental em seu processo de desenvolvimento.

Essa participação da família na formação global do aluno do Ensino Fundamental é uma grande mostra de afeto e cuidado, a qual faz o aluno se sentir valorizado e motivado a continuar frequentando a escola, afinal lá existe uma comunhão entre educadores (pais, professores e gestores) no intuito de promover o seu bem-estar e a sua aprendizagem. Em uma época em que a desintegração dos valores é um dos maiores impedimentos para o ser humano, o investimento afetivo da família no processo de ensino e aprendizagem do educando se torna um meio poderoso de fazê-lo perceber o que de fato é importante.

As crianças precisam sentir-se amadas pelos pais, e pela família. O amor lhes dá segurança, fazendo com que tenham mais vontade de participar e explorar o mundo que as cerca.

Podemos perceber que quando os pais se fazem presentes, mostrando interesse pelo filho, pela escola, pelo que ele está aprendendo, pelas coisas que está fazendo ou deixando de fazer e pelos seus progressos e necessidades, as crianças apresentam maior motivação para aprender, pois se sentem orgulhosas de seus feitos. O laço escola-família se faz mais do que necessário e é através dele que muitas vezes conseguimos vencer obstáculos no transcorrer da vida escolar da criança.

“A família é essencial para que a criança ganhe confiança, para que se sinta valorizada, para que se sinta assistida” (CHALITA, 2004, p. 26). Por isso é de extrema importância criar um elo de comunicação entre a família e a escola. Ambas necessitam uma da outra.

O professor que tenha uma formação crítica ajuda muito na sua prática pedagógica. Muitos professores acreditam que as crianças não fazem ligações afetivas adequadas ou não se comprometem, não se empenham em cumprir as tarefas escolares, porém para que tais atividades aconteçam a criança deve se sentir inserida no grupo, com o professor ou com a escola.

O campo afetivo e a afetividade se constroem e são decorrentes das relações que uma criança estabelece. Essas relações se constroem e deixam sinais afetivos que são os sentimentos, que vão se mover, agir e interagir no mundo de forma positiva ou negativa.

Quanto melhor for a relação, o que não se deve ser confundido com não corrigir e não dar limites, mas sim em relação ao clima educacional que isso ocorre poderá promover a aprendizagem ou não. Deve-se usar toda a energia que a criança apresenta em determinada atividade, para que ela possa se empenhar, motivar, ter energia para desempenhar outros processos de aprendizagem.

Sendo assim, a afetividade que surge da relação professor-aluno refere-se a um elemento bastante precioso, já que colabora vigorosamente para que o objetivo do professor seja alcançado, que é justamente o desenvolvimento integral do aluno, por meio da assimilação dos conteúdos trabalhados em sala de aula numa amplitude como já discutimos anteriormente a partir da contribuição de Zabala (1998).

Numa escola em que o professor encara a afetividade como essencial no processo de ensino e aprendizagem, serão formadas pessoas com a capacidade de lidar com seus sentimentos, o que irá contribuir para um mundo menos agressivo, onde o olhar para o outro será um olhar mais respeitoso, mais solidário e com mais aceitação das diferenças.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os teóricos Jean Piaget e Lev Vygotsky nos possibilitaram compreender com este trabalho o modo como as crianças experimentam, vivenciam a afetividade, este conjunto de fenômenos afetivos que envolve desde as tendências, emoções, paixões, sentimentos desde o seu nascimento até a sua primeira infância. A afetividade consiste na força exercida por esses fenômenos no caráter do indivíduo e propicia que o ser humano revele seus sentimentos nas relações com outros seres e objetos.

Henri Wallon abordou com mais profundidade esta temática. O teórico não considera a inteligência como o componente principal do desenvolvimento. Em seus estudos sobre a infância, afirma que a vida mental é constituída por três dimensões: motora, afetiva e cognitiva. O desenvolvimento depende tanto da capacidade biológica do indivíduo, como do meio que o afeta de alguma forma.

Com essa pesquisa concluímos que a afetividade é a relação mais profunda e complexa da qual o ser humano pode participar e que o acompanha pela vida afora. O sujeito só terá uma vida plena e equilibrada quando aprender a cuidar adequadamente de suas emoções: o autoconhecimento no pessoal e no social. As experiências de vida, principalmente as infantis, se tornam importantes na medida em que nas situações cotidianas e afetivas quando são estas são bem compreendidas e vivenciadas na prática é que as crianças terão oportunidade para se desenvolverem na sua integralidade.

A criança vivencia no meio familiar suas maiores sensações de amor, de alegria, prazer e felicidade, também é neste ambiente que elas experimentam sensações ruins como os medos, os ciúmes, as brigas, as tristezas, as raivas e as dores. As crianças lidam com a afetividade na família, conseguindo identificar situações cheias de amor e de dor, amor e ciúmes e medo. É no meio familiar que ela aprende a conviver e vencer esses conflitos, buscando encontrar nesse núcleo o amor maior. Porém sabemos que nem sempre o lar se constitui neste ambiente favorável para a criança. A escola não substitui a família, mas pode contribuir enormemente para o fortalecimento de laços de confiança quando coloca a amorosidade no ato de educar.

Educar não é apenas transmitir conhecimento, mas também proporcionar aos alunos oportunidades de buscarem sua própria verdade. Para isso, os professores

devem utilizar estratégias para potencializar o afeto para que o aluno se sinta feliz em estudar. A sala de aula é um ambiente importante para proporcionar interações sociais essenciais para o avanço cognitivo e emocional do sujeito.

A afetividade exerce grande influência sobre o processo de aprendizagem do aluno, visto que o afeto na educação é importante para o bom desenvolvimento escolar e sua função é garantir a confiança e a segurança necessária para a construção dos conhecimentos dos alunos, entendendo que estes são de naturezas diversas (conceitos, procedimentos, valores e atitudes), todos fundamentais ao seu desenvolvimento.

Com este trabalho pudemos aprender que para compreendermos a afetividade que se manifesta na criança em seu estado físico e cognitivo é necessário respeitar os seus estágios de desenvolvimento, que avançam em conformidade com o seu crescimento.

Entendemos que a parceria da família com a escola durante o processo de escolarização contribui para que o aluno se sinta seguro em um envolvimento afetivo da parte de ambas as instituições. Na escola faz-se necessário que o professor saiba como intervir diante de situações conflituosas dentro da sala de aula, construindo um ambiente que seja favorável às aprendizagens significativas.

A resposta ao nosso problema de pesquisa corrobora a nossa hipótese inicial de que o fator afetividade pode interferir tanto positivamente quanto negativamente na aprendizagem das crianças no seu processo de escolarização nos anos iniciais.

Esperamos que o nosso trabalho possa contribuir com os estudantes de Pedagogia, professores do Ensino Fundamental I e também os que lecionam em outros segmentos, para a reflexão sobre a importância da afetividade presente na vida da criança, sobre as atitudes no dia a dia no seu trabalho voltadas a esse aspecto tão importante do desenvolvimento humano e como ele deve intervir para que o aluno tenha aprendizagens significativas.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Ana. **A emoção na sala de aula**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1999.
- BATTRO, Antônio. **O pensamento de Jean Piaget**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1976.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Transi. **Psicologias, Uma introdução ao estudo de Psicologia**. 13.ed. São Paulo: Saraiva, 2001.
- CHALITA, Gabriel. **Educação: A solução está no afeto**. São Paulo: Gente, 2004.
- DANTAS, Heloysa. Do ato motor ao ato mental: a gênese da inteligência. In: DANTAS, Heloysa; LA TAILLE, Yves; OLIVEIRA, Marta Khol. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.
- _____. A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética. In: DANTAS, Heloysa; LA TAILLE, Yves; OLIVEIRA, Marta Khol. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.
- FARIA, Anália Rodrigues. **O desenvolvimento da criança e do adolescente segundo Piaget**. São Paulo: Ática, 1998.
- GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. 7.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. Educação e conhecimento. 134 p.
- GRATIOT-ALFANDÉRY, Helene. **Henry Wallon**. ed. Recife: Massangana, 2010. p.134.
- LAKOMY, Ana. **Teorias cognitivas da aprendizagem**. Curitiba: Facinter, 2003.
- LATAILLE, Yves. O lugar da interação social na concepção de Jean Piaget. In: DANTAS, Heloysa; LA TAILLE, Yves; OLIVEIRA, Marta Khol. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.
- _____. Desenvolvimento do juízo moral e afetividade na teoria de Jean Piaget. In: DANTAS, Heloysa; LA TAILLE, Yves; OLIVEIRA, Marta Khol. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.
- LEITE, Sérgio. Afetividade nas práticas pedagógicas. **Rev. Temas em Psicologia**. Campinas, v. 20, n. 02. 2012. p. 355-368.

LEONARDO, Nilza; SILVA, Valeria. A relação entre aprendizagem e desenvolvimento na compreensão de professores do Ensino Fundamental. **Psicol. Esc. Educ**, Maringá, v. 17, n. 02, jul./dez. 2013.

MORAN, José. **A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá**. 5.ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MUNARI, Alberto. **Jean Piaget**. Recife: Massangana, 2010. 156 p.

OLIVEIRA, Marta Khol. Vygotsky e processo de formação de conceitos. In: DANTAS, Heloysa; LA TAILLE, Yves; OLIVEIRA, Marta Khol. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

_____. O problema da afetividade em Vygotsky. In: DANTAS, Heloysa; LA TAILLE, Yves; OLIVEIRA, Marta Khol. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

OLIVEIRA, Marta; REGO, Teresa. **Vygotsky e as complexas relações entre cognição e afeto**. São Paulo: Summus, 2003. p.13-34.

PIAGET, Jean. **A relação do afeto com a inteligência no desenvolvimento mental da criança**. Xochimilco: Universidade Autônoma Metropolitana, 1962.p. 181-289.

_____. **Psicologia da inteligência**. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

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

RIBEIRO, Marinalva. A Afetividade na relação educativa. **Rev. Estudos de Psicologia**. Campinas, v. 27, n. 03, jul/set. 2010.

SALTINI, Cláudio João Paulo. **Afetividade e inteligência**. Rio de Janeiro: Wak, 2008.

SANTO, Ruy. **Pedagogia da transgressão: um caminho para o autoconhecimento**. 8.ed. São Paulo: Papirus, 1996.

SARRÁIS, Fernando. **Compreender a afetividade**. São Paulo: Cultor de Livros, 2018. 110 p.

SEBER, Maria. **A escrita infantil: o caminho da construção**. São Paulo: Scipione, 1997.

SILVEIRA, Elisete. **A importância da afetividade na aprendizagem escolar: O afeto na relação aluno-professor**. Psicologado, 2014.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **A formação social da mente**. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo, Martins Fontes, 1989.

_____. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Martins Fontes, 1968.

_____. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70. 1995.

_____. **Psicologia**. São Paulo: Ática, 1986.

_____. **Psicologia e educação da criança**. Lisboa: ed. Vega, 1979.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.