



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA

EUNICE DA SILVA ROBERTO

AFETIVIDADE: DA RELAÇÃO PROFESSOR/ALUNO AO ENSINO
APRENDIZAGEM, A PARTIR DA TEORIA DE HENRI WALLON

Campina Grande – PB

2016

EUNICE DA SILVA ROBERTO

**AFETIVIDADE: DA RELAÇÃO PROFESSOR/ALUNO AO ENSINO
APRENDIZAGEM, A PARTIR DA TEORIA DE HENRI WALLON**

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado ao Departamento de Educação de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Célia de Assis.

Campina Grande – PB
2016

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

R639a Roberto, Eunice da Silva
Afetividade [manuscrito] : da relação professor/aluno ao ensino aprendizagem, a partir da Teoria de Henri Wallon / Eunice da Silva Roberto. - 2016.
29 p.

Digitado.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2016.
"Orientação: Profa. Dra. Maria Célia de Assis, Departamento de Educação".

1.Afetividade. 2.Henri Wallon. 3.Educação infantil. I.
Título.

21. ed. CDD 371.102

EUNICE DA SILVA ROBERTO

**AFETIVIDADE: DA RELAÇÃO PROFESSOR/ALUNO AO ENSINO
APRENDIZAGEM, A PARTIR DA TEORIA DE HENRI WALLON.**

Aprovada em 20/10/2016 às 16h30min

BANCA EXAMINADORA



Prof.ª. Dra. Maria Célia de Assis
Orientadora – UEPB



Prof. Dr. Eduardo Gomes Onofre
Examinador – UEPB



Prof.ª. Dra. Maria do Socorro Moura Montenegro
Examinadora – UEPB

Campina Grande – PB

2016

Dedico

*Á Deus que me proporcionou chegar até aqui
e a minha família.*

AGRADECIMENTOS

A Deus por ser uma fonte condutora em minha vida, me dando saúde e força pra superar as dificuldades.

Aos meus pais, pelo amor, incentivo e apoio incondicional.

Aos meus irmãos, que nos momentos da minha ausência dedicados aos estudos, sempre fizeram entender que o futuro é feito a partir da constante dedicação no presente!

A Universidade Estadual da Paraíba, seu corpo docente, direção e administradores por ter oportunizado vislumbrar chegar ao horizonte superior, onde aprendi o significado da ética e da dedicação a uma educação transformadora.

A Jaildo Balduino Diniz e a Sérgio Félix dos Santos por acreditarem em mim e que de forma direta e indireta por diversos momentos terem me passado conhecimentos relevantes que só acrescentaram.

Agradeço a todos os professores por me proporcionarem o conhecimento não apenas racional, mas, sobretudo a manifestação de caráter e afetividade no processo da formação profissional, portanto que se dedicaram a mim, não somente por terem me ensinado, mas por terem me feito aprender.

Agradeço ainda aos mestres dedicados, aos quais sem nominar, terão minha eterna gratidão, especialmente a minha orientadora Profa. Maria Célia de Assis, pelo empenho dedicado a elaboração deste trabalho.

Meus agradecimentos aos amigos e amigas, companheiros (as) de curso e de trabalhos e irmãos na amizade que fizeram parte da minha formação e que vão continuar presentes em minha vida.

Por fim, agradeço as professoras e a gestora pela colaboração nos questionários que sem receios aceitaram a proposta desse trabalho, permitindo que este se concretizasse.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	8
1- REFERENCIAL TEÓRICO.....	11
1.1- A COMPLEXA DINÂMICA DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL.....	11
1.2- FATORES ORGÂNICOS E FATORES SOCIAIS.....	12
1.3- RITMO DO DESENVOLVIMENTO.....	13
1.4- CONFLITOS EU-OUTRO E A CONSTRUÇÃO DA PESSOA.....	18
1.5-GRUPO SOCIAL E ATIVIDADE INTELECTUAL.....	19
2 – CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS.....	21
2.1- UNIVERSO/ PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	21
2.2 COLETAS DE DADOS.....	21
2.3 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....	22
3 - ANÁLISE DOS DADOS.....	23
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	26
REFERÊNCIAS.....	27

*A afetividade não deve ser imposta, mas sim conquistada.
O mesmo vale para o amor. Não espere afetividade se você
nunca deu afeto, assim como, não espere ser amado se você
nunca amou! Pois é dando que se recebe, e é recebendo que se é
dado.*

Jonny Anderson

RESUMO

O presente trabalho intitulado Afetividade: da relação professor/aluno ao ensino aprendizagem, a partir da teoria de Henri Wallon, tem por objetivo discutir a afetividade na visão de Wallon, bem como, fazer uso do pensamento de teóricos como Jean Piaget e Vygotsky, os quais desenvolveram teorias relacionadas à afetividade. As questões relacionadas ao afeto no desenvolvimento do indivíduo, onde a reflexão sobre a afetividade torna-se um tema importante para o pesquisador do desenvolvimento humano busca mostrar a importância da visão de Wallon na prática do ensino em sala de aula. O trabalho apresenta fases do desenvolvimento cognitivo, onde enfatiza que o orgânico e o meio são fatores relevantes e determinantes para a evolução cognitiva da criança. Quanto à metodologia, é qualitativa BOGDAN; BIKLEN (1994), do tipo Estudo de Caso, TRIVIÑOS (1987). Participantes da pesquisa: 3 (três) professoras que lecionam na Educação Infantil. Para a coleta de dados utilizamos o questionário, MARCONI; LAKATOS (2003). A análise dos questionários demonstra que a teoria do teórico Wallon, faz moldar o indivíduo preparando-o para ser inserido em sociedade onde a práxis é buscada fazendo um elo entre a ciência como prática produtora de conhecimentos. Enfim, o trabalho proporcionou o conhecimento acerca da relevância de se ter e manter uma boa relação entre professor-aluno em sala de aula para que haja um melhor rendimento de aprendizagem.

Palavras-chave: Afetividade. Henri Wallon. Educação infantil.

INTRODUÇÃO

A definição de afetividade é ao mesmo tempo limitada e ampla. Limitada, pois, os sentimentos que se movem, num nível subjetivo, em busca de seu encontro e percepção dá, a cada indivíduo, a liberdade para sentir e expressá-la segundo suas próprias necessidades e desejos. Ampla, quando essas necessidades e desejos se fundam para explicar a natureza social que justifica as atitudes e comportamentos humanos (DAVIS, 2005).

Dentre outros aspectos, as relações sociais são permeadas por aspectos afetivos que caracterizam a formação da personalidade humana desde o nascimento e fundamentam a construção de significados nas experiências vividas.

Ao analisar a teoria Walloniana a criança, este pensador não coloca a inteligência como o principal componente do desenvolvimento, mas defende que a vida psíquica é formada por três dimensões, a saber: motora, afetiva e cognitiva, das quais coexistem e atuam de forma integrada.

Assim, o que a criança conquista em uma dimensão, pode afetar outra mesmo que ela não tenha consciência disso. Henri Wallon defende a ideia de que o processo evolutivo da

criança depende tanto do que ela é capaz de fazer quanto do meio em que está inserida. Apesar de o fator orgânico ser a “mola” impulsionadora em seu desenvolvimento, o meio é um fator determinante para que cada fase vivenciada pela criança seja repleta de sucessos garantindo assim, o sucesso das fases seguintes.

Assim como Piaget, Wallon divide o desenvolvimento em cinco etapas: impulsivo-emocional; sensório-motor e projetivo; personalismo; categorial; e puberdade e adolescência. Ao longo desse processo, a afetividade e a inteligência se alternam. Vejamos: No primeiro ano de vida, a função que predomina é a afetividade. O bebê a usa para se expressar e interagir com as pessoas, que reagem a essas manifestações intermediando a relação dele com o ambiente. Depois, na etapa sensório-motora e projetiva, a inteligência prepondera. É o momento em que a criança começa a andar, falar e manipular objetos e está voltada para o exterior, ou seja, para o conhecimento. Essas mudanças não significam, no entanto, que uma das funções desaparece.

A relação que caracteriza o ensinar e o aprender transcorre a partir de vínculos entre as pessoas e inicia-se no âmbito familiar. A base desta relação vincular é afetiva, pois é através de uma forma de comunicação emocional que o bebê mobiliza o adulto, garantindo assim os cuidados que necessita. Portanto, é o vínculo afetivo estabelecido entre o adulto e a criança que sustenta a etapa inicial do processo de aprendizagem.

Seu status é fundamental nos primeiros meses de vida, determinando a sobrevivência (WALLON, 1978). Da mesma forma, é a partir da relação com o outro, através do vínculo afetivo que, nos anos iniciais, a criança vai tendo acesso ao mundo simbólico e, assim, conquistando avanços significativos no âmbito cognitivo.

Nesse sentido, para a criança, torna-se importante e fundamental o papel do vínculo afetivo, que inicialmente apresenta-se na relação pai-mãe -filho e, muitas vezes, irmão (s).

No decorrer do desenvolvimento, os vínculos afetivos vão ampliando-se e a figura do professor surge com grande importância na relação de ensino e aprendizagem, na época escolar. “Para aprender, necessitam-se dois personagens (ensinante e aprendente) e um vínculo que se estabelece entre ambos. (...) Não aprendemos de qualquer um, aprendemos daquele a quem outorgamos confiança e direito de ensinar” (FERNÁNDEZ, 1991, P. 47 E 52).

Toda aprendizagem está impregnada de afetividade, já que ocorre a partir das interações sociais, num processo vincular. Pensando, especificamente, na aprendizagem escolar, a trama que se tece entre alunos, professores, conteúdo escolar, livros, escrita, etc.

não acontecem puramente no campo cognitivo. Existe uma base afetiva permeando essas relações

Diante disso, o presente artigo tem por objetivo contemplar, partindo da teoria walloniana o desenvolvimento infantil e a prática educativa das educadoras envolvidas na pesquisa de campo.

A análise está organizada em três partes, a saber:

Na **primeira**, denominada Fundamentação Teórica, é apresentada a complexa dinâmica do ritmo e do desenvolvimento infantil, os fatores orgânicos e sociais, conflitos eu corporal, eu outro e a construção da pessoa e as emoções entre o orgânico e o psíquico. Grupo social e a atividade intelectual.

Também será apresentado o pensamento de Jean Piaget sobre o desenvolvimento cognitivo. Segundo Piaget e Vygotsky, pais da psicologia cognitiva contemporânea, o conhecimento é construído em ambientes naturais de interação social, estruturados culturalmente. Assim, cada aluno construiria seu próprio aprendizado num processo de dentro para fora baseado em experiências de fundo psicológico.

Na **segunda** parte - Considerações Metodológicas, caracterizamos o método para obtenção dos dados e procedimento de análise dos mesmos.

Na **terceira** parte, Considerações Finais, formularemos ideias sintetizadas dos estudos realizados durante o nosso trabalho sobre a relevância no campo educacional.

1 REFERENCIAL TEÓRICO

1.1 A COMPLEXA DINÂMICA DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A teoria do desenvolvimento cognitivo de Henri Wallon é centrada na psicogênese da pessoa completa. Para este pensador, a criança é essencialmente emocional e vai se constituindo um ser sócio – cognitivo gradualmente. Sendo assim, Wallon reconstruiu seu modelo de análise de estudos ao pensar no desenvolvimento humano a partir do psiquismo.

O desenvolvimento é um conceito amplo que se refere a uma transformação complexa, contínua, dinâmica e progressiva, que inclui, além do crescimento, a maturação, a aprendizagem e os aspectos psíquicos e sociais. (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2002).

Ao longo das pesquisas realizadas por Henri Wallon, percebe-se uma identificação na existência de fases que são diferentes uma das outras, marcadas por um conjunto de necessidades e de interesses. Encontram-se elementos que contribuem para o seu desenvolvimento como: os aspectos físicos do espaço, as pessoas próximas, a linguagem e os conhecimentos próprios a cada cultura.

Para Jean Piaget, o desenvolvimento cognitivo acontece quando o sujeito por suas necessidades biológicas procura adaptar-se ao meio na busca de sobrevivência, dando origem ao que ele chama de ‘desenvolvimento de dentro para fora’ em que acontece pela maturação. É nesse sentido que o sujeito busca um equilíbrio entre as necessidades internas com as novas situações externas a fim de garantir sua adaptação.

Nesta perspectiva, Piaget (2011), esclarece:

Levando em conta, então, esta interação fundamental entre fatores internos e externos, toda conduta é uma assimilação do dado a esquemas anteriores (assimilação a esquemas hereditários em graus diversos de profundidade) e toda conduta é, ao mesmo tempo, acomodação destes esquemas a situação atual. Daí resulta que a teoria do desenvolvimento apela, necessariamente, para a noção de equilíbrio entre os fatores internos e externos ou, mais em geral, entre a assimilação e a acomodação (PIAGET, 2011, p.89).

Sendo assim, entende-se que todo ser humano nasce com a capacidade de se adaptar ao meio que foi inserido, assimilando e aprimorando de acordo com suas necessidades para que haja um equilíbrio com o meio interno e externo.

Lev Vygotsky diz que o desenvolvimento humano é como o resultado de um processo sócio-histórico, que dá maior importância ao papel da linguagem e da aprendizagem, tendo como centro das atenções a aquisição de conhecimentos pela interação do sujeito com o meio.

Para Vygotsky, “a formação de conceitos se dá através das relações entre o pensamento e a linguagem, questões culturais na construção de significados, processo de internalização e ao papel da escola enquanto transmissora de conhecimentos” (1994, p. 43).

Este teórico propõe um olhar para a construção das emoções psíquicas onde a escola desempenha um papel de disseminadora de conhecimentos contribuindo assim, para o desenvolvimento intelectual e cultural da criança.

A cognição no desenvolvimento infantil na visão dos teóricos, Henri Wallon, Jean Piaget e Levi Vygotsky se dão, a saber:

Para Wallon, o desenvolvimento cognitivo da criança se dá através do meio aonde ela poderá expressar suas emoções que vem do orgânico e proporcionar a si mesma uma interação maior mediante esse contato e assim, vai se ‘constituindo em um ser sócio cognitivo. Para Piaget o desenvolvimento cognitivo acontece de dentro para fora num processo de maturação. Em contraponto a Wallon e Piaget, Vygotsky faz alusão ao desenvolvimento cognitivo, no sentido que, o indivíduo se desenvolve e aprende a partir do primeiro ciclo familiar social que é inserida ao nascer. Assim, a criança depende da linguagem e do outro para se desenvolver ‘num processo mediado pelo o outro’, baseia-se na concepção de um sujeito interativo que elabora seus conhecimentos sobre os objetos.

1.2 FATORES ORGÂNICOS E FATORES SOCIAIS

Segundo Wallon (1995) o meio em que a criança está inserida é determinante para o desenvolvimento infantil, cada idade terá uma maneira própria de interação com o ambiente.

Para Wallon (apud Galvão 1995) “o meio não é, portanto, uma entidade estática e homogênea, mas transforma-se juntamente com a criança”, isto é, a criança, de acordo com sua competência e necessidade escolhe seu campo de atuação e, dele extrai os recursos necessários para seu desenvolvimento. No entanto, o meio não pode ser visto de maneira parada, pois há uma transformação em conjunto com a criança.

Assim, não é possível definir um limite terminal para o desenvolvimento da inteligência, nem tampouco da pessoa, pois dependem das condições oferecidas pelo meio e do grau de apropriação que o sujeito fizer delas. As funções psíquicas podem prosseguir num permanente processo de especialização e sofisticação, mesmo que do ponto de vista estritamente orgânico já tenham atingido a maturação (GALVÃO, 1995, p. 41).

A cultura é também relevante quando se refere ao desenvolvimento intelectual, tendo em vista que no meio em que a criança está inserida existem elementos que são decisivos na

aquisição de condutas psicológicas, como a inteligência simbólica, pois para elas é cheia de significados próprios, portanto, é a cultura e a linguagem que oferecem instrumentos para sua evolução.

Assim sendo, a criança em seu processo de amadurecimento pode apresentar grande desenvolvimento de habilidades intelectuais mais complexas, ou não, tornando assim, o sistema nervoso bastante suscetível a mudanças em seu processo de amadurecimento. Porém, para que haja um amadurecimento intelectual mais complexo, a criança precisa interagir com uma linguagem variada.

Com isso, não há limites para o desenvolvimento do intelecto, tampouco da pessoa, pois, dependem dos fatores que o meio oferece e da absorção que o indivíduo faz. O desenvolvimento da inteligência pode atingir um ponto mais elevado e complexo, embora já se tenha atingido uma maturação do ponto de vista orgânico. (Wallon, 1995, p. 41).

A criança em seu desenvolvimento apresenta uma progressão descontínua com ritmos diferenciados que sempre é marcado por conflitos. Wallon acredita que esses conflitos são importantes para o amadurecimento e chama de fatores “dinamogênicos”, ou seja, fatores que estimulam o desenvolvimento.

1.3 RITMO DO DESENVOLVIMENTO

Segundo Henri Wallon, o ritmo do desenvolvimento da criança é determinado por fases importantes que acontecem na vida da criança, e cada fase traz uma profunda mudança nas formas de atividade por ela desenvolvida.

Nessa perspectiva, é possível falarmos na indissociabilidade entre o biológico, o cognitivo e o social ou afetivo. Para Wallon (apud Galvão 1995) o desenvolvimento humano é descontínuo, alternado em fases ora com foco na cognição, ora com foco na afetividade.

Nesse contexto, o desenvolvimento da pessoa é como uma construção progressiva em que se sucedem fases com predominância alternadamente afetiva e cognitiva. Para esta visão, em cada fase se obtém um aprendizado, indispensável para o surgimento das fases seguintes. São elas:

Impulsivo-emocional (0 a 1 ano):

Afetividade orienta as primeiras reações do bebê às pessoas;

A emoção se nutre pelo olhar, contato físico e se expressa em gestos, mímica, postura;

Neste texto não aprofundi a definição de cada fase mais detalhadamente. Para conhecer mais sobre o assunto, sugiro a leitura dos textos indicados na bibliografia consultada.

A intensidade de suas manifestações afetivas é diretamente proporcional à sua inaptidão para agir diretamente sobre a realidade exterior;

Formação do EU CORPORAL.

Esta primeira fase de desenvolvimento da criança descrito por Henri Wallon compreende o período que vai do nascimento até um ano de idade e contém dois momentos: o da impulsividade motora e o emocional.

A criança inicia sua vida em uma situação de total dependência do meio externo.

Em consequência de sua inaptidão prolongada, mostra-se incapaz de resolver suas próprias necessidades para sobrevivência, necessitando do meio social para interpretar, dar significado e trazer respostas a elas.

Nesta fase também a criança está voltada predominantemente para a construção do eu. É uma fase de preponderância afetiva, de acúmulo de energia.

No sentido walloriano a segunda fase consta:

Sensório-motor e Projetivo (1 a 3 anos):

Interesse para exploração sensório-motora do mundo físico;

Aprender a andar e a apreensão – maior autonomia na exploração do espaço;

Desenvolvimento da função simbólica e da linguagem;

Ato mental projeta-se em atos motores.

O aprender a andar e a apreensão dá à criança maior autonomia na manipulação de objetos e na exploração dos espaços. Também, nessa fase, ocorre o desenvolvimento da função simbólica e da linguagem. O termo projetivo refere-se ao fato da ação do pensamento precisar dos gestos para se exteriorizar. O ato mental "projeta-se" em atos motores.

Como diz Dantas (1992), em Wallon, o ato mental se desenvolve a partir do ato motor.

Para Wallon, a terceira fase consta de:

Personalismo (3- 6 anos):

Processo de formação da personalidade; a construção da consciência de si, que ocorre a partir das interações sociais.

Construção do EU PSÍQUICO, é mais comum o emprego do pronome EU e tende a desaparecer nos diálogos consigo mesma;

Esforço por um papel de destaque e *status* de vencedor;

Exacerbação do ponto de vista pessoal é um movimento necessário para destacar da massa difusa a personalidade, a noção do EU.

Confundindo o meu com o eu busca, com a posse do objeto, assegurar a posse da própria personalidade;

Crise de oposição: personalismo mais positivo (graça: obter admiração; imitação: incorpora atitudes e o papel social como um movimento de reaproximação ao outro que tinha sido negado);

Expulsão e Incorporação do outro são movimentos complementares e alternantes no processo de formação do EU.

Esta fase é voltada para a construção da personalidade. Ao longo dos três primeiros anos de vida é adquirido pela criança, gradualmente, a "Consciência Corporal".

Enquanto a fase Sensório-Motor representa a passagem dos atos motores e mentais, por meio da capacidade simbólica, isto é, a capacidade da criança em reconhecer o próprio corpo. Segundo Wallon, para que a criança adquira a personalidade ela precisa passar pelas fases anteriores, para que sejam unificadas as suas partes, haja vista, ser a consciência Corporal, a condição para que a criança obtenha a consciência de si, no processo de diferenciação eu/outro ser compreendida como constituição da pessoa.

Esta é uma fase marcada pela Oposição, Sedução e Imitação. Por volta dos 3 anos de idade, a criança inicia sua oposição ao outro. É a inicialização da diferenciação em relação ao outro em busca da afirmação de si.

Categorial (6 anos):

Progressos intelectuais dirigem o interesse para as coisas, para o conhecimento;

Predominância do aspecto cognitivo;

Função categorial: permite à análise e síntese, generalização e comparação;

Capacidade de formar categorias, organizar o real em séries, classes, apoiadas sobre um fundo simbólico estável.

A predominância funcional é Cognitiva (relações cognitivas) e o conflito é de natureza exógena. É uma fase marcada pela exploração mental do mundo físico, mediante atividades de agrupamentos, seriação, classificação, categorização (pensamento categorial). A afetividade é racional, os sentimentos são elaborados no plano mental. Há a consolidação da função simbólica e a diferenciação da personalidade que permitem progressos intelectuais e revelam o interesse da criança para o conhecimento. Esta é uma fase de razoável estabilidade

se comparada a do personalismo. No transcorrer, desaparece o sincretismo, e a criança apresenta uma autodisciplina mental ou atenção que marca a entrada na escola – idade escolar.

Esta fase está dividida em dois momentos:

a) Pré-Categorial → 6 a 9 anos – sincretismo (pensamento confuso onde os critérios afetivos prevalecem). O pensamento sincrético pode ser:

Tautologia – repetição de um termo várias vezes na frase.

Elisão – fala confusa, faltando pedaços.

Fabulação – inventa histórias para contar fatos.

Pensamento por pares - um objeto ou situação só pode existir em seu pensamento em relação a outro que lhe dê identidade; ex: uma pessoa dorme porque sonha.

b) Categorial → 9 a 12 anos – operações mentais e formação de categorias intelectuais que auxiliam na representação das coisas e na explicação do real. Categorias intelectuais: identificar, analisar, definir, classificar, seriar.

Adolescência: (pós 12 anos)

A crise da puberdade rompe a tranquilidade afetiva do estágio anterior e impõe a necessidade de uma nova definição da personalidade, ‘desorganizada’ pelas mudanças corporais. Trazem à tona questões pessoais, morais e existenciais, bem como a predominância da afetividade.

A predominância funcional é AFETIVA (relações afetivas) e o conflito é de natureza endógena. Essa é a última e movimentada etapa que separa a criança do adulto que ela tende a ser.

Para Wallon (apud Galvão, 1995, p. 40) “a criança tem sempre a escolha do campo sobre o qual quer aplicar suas condutas. O meio não é, portanto, uma entidade estática e homogênea, mas transforma-se juntamente com a criança”. Desse modo, a criança consegue em seu meio desenvolver habilidades, de acordo com o que aprende, podendo haver reciprocidade ou não. Assim, à medida que ela vai aprendendo, também vai criando maneiras próprias de como pensar e agir diante do que ver e aprende, levando todo seu aprendizado ao campo escolar onde acontecerá um aperfeiçoamento.

Nesse contexto, a criança retira do seu meio, formas de aprender, por exemplo, como interagir com pessoas que estão inseridas em seu contexto, retirando dele recursos para o seu desenvolvimento. Tudo isso acontece porque a criança escolhe em que campo quer vivenciar aplicando suas condutas. É importante ressaltar que, o meio não é algo estático, ele muda

sempre de acordo com as necessidades que a criança apresenta, havendo uma transformação mútua.

Ao ser inserida no contexto escolar, a criança passa a ter contato com o professor e com outras crianças na sala de aula. O professor deixa de ser o agente exclusivo de informação das crianças, uma vez que a interação com outras crianças também assume um papel fundamental no desenvolvimento e aprendizagem de cada uma delas. Seu papel, contudo, é de extrema importância já que é ele quem irá possibilitar e mediar as interações das crianças entre si e delas com objetos de conhecimento.

Para tanto, se faz necessário que a prática pedagógica seja pautada nas necessidades das crianças como um todo, de modo a promover o seu desenvolvimento em todos os aspectos: afetivo, cognitivo e motor.

A emoção ocupa um lugar privilegiado no desenvolvimento do sujeito, em especial da criança e, portanto, verifica-se uma boa relação afetiva entre o professor e a criança no contexto da Educação Infantil, sendo assim, garantindo seu possível sucesso no Ensino Fundamental I.

Antunes (1999) fala de algumas crianças que precisariam de uma escola diferente para atender às suas necessidades especiais. Muitos pais sonham com uma escola onde os professores levem os alunos a refletirem sobre seus próprios estados emocionais e também, a gostarem de si mesmos. Buscam também que os professores possam ajudar seus filhos a trabalharem a própria atenção, desenvolvendo dessa forma sua concentração. Quando alunos, professores e pais possuem um laço mais próximo voltado à apreensão da aprendizagem da criança, o trabalho torna-se significativo.

Antunes diz que:

[...] é possível afirmar que um trabalho com a aprendizagem significativa é mais eficiente para estimular o aprendizado do aluno do que um trabalho onde são usados apenas os recursos da aprendizagem mecânica; que distúrbios da atenção podem ser corrigidos ou minimizados quando se envolve o aluno em procedimentos que despertam seu sentido de coerência, motivação e interesse e que a Alfabetização Emocional, ainda que jamais tire do indivíduo o poder de seu arbítrio, pode ajudá-lo a perceber seus estados emocionais e melhor administrar eventuais explosões, se efetivamente deseja fazê-lo (ANTUNES, 1999, p.17).

Diante disso, torna-se relevante o envolvimento do professor com a família da criança para que haja uma maior interação sócio educativo, a criança vai se desenvolver com uma facilidade maior quando percebe essa interação. É nessa perspectiva de interação que o professor tende a sondar a criança acerca dos conhecimentos prévios, sabendo que não é uma

tarefa fácil, ele precisa criar e estabelecer técnicas para fazê-lo já que a dificuldade é maior nas crianças menores com as quais não acontece uma comunicação verbalizada.

Quanto a isso, o RECNEI diz que:

O processo que permite a construção de aprendizagens significativas pelas crianças requer uma intensa atividade interna por parte delas. Nessa atividade, as crianças podem estabelecer relações entre novos conteúdos e os conhecimentos prévios (conhecimentos que já possuem), usando para isso os recursos de que dispõem. Esse processo possibilitará a elas modificarem seus conhecimentos prévios, matizá-los, ampliá-los ou diferenciá-los em função de novas informações, capacitando-as a realizar novas aprendizagens, tornando-as significativas. É, portanto, função do professor considerar, como ponto de partida para sua ação educativa, os conhecimentos que as crianças possuem, advindos das mais variadas experiências sociais, afetivas e cognitivas a que estão expostas (RECNEI, 1998, p. 33).

1.4 CONFLITOS EU-OUTRO E A CONSTRUÇÃO DA PESSOA

Wallon (apud Galvão 1995) diz que, a afetividade, o ato motor, e a inteligência, são campos funcionais entre os quais se distribui a atividade infantil. Assim sendo, no desenvolvimento ocorrem sucessivas diferenciações entre os campos e, no interior de cada um. A distinção entre o eu e o outro só se adquire progressivamente, num processo que faz nas e pelas interações sociais.

Wallon (apud Galvão 1995) identifica como direção do desenvolvimento, o alargamento gradual do campo em que podem desenvolver-se as atividades e os interesses da criança (egocêntrica) a uma consciência social, aberta e capaz de relações de reciprocidade.

Os conflitos, crises e contradições são pontos fecundos para a compreensão da pessoa humana. Sabendo que é importante a necessidade que a criança tem no processo de condutas de oposição em relação ao outro para a construção de sua personalidade, o professor pode atribuir um valor positivo ao conflito e procurar estratégias pedagógicas para contornar as situações que envolva maior descontrolo emocional.

Esse novo ambiente fora do vínculo familiar o qual a criança será inserida possibilita interações diversas entre parceiros, ao mesmo tempo em que proporciona situações e experiências propícias para a construção do indivíduo como pessoa. O ambiente pedagógico tem de ser, entre outros, um lugar de fascinação e inventividade. Motivar a criança para que o processo de aprendizagem e de socialização aconteça da forma mais prazerosa possível.

Logo, é fundamental que cada criança seja vista e tratada como pessoa única, respeitada na sua singularidade, nas suas aptidões, e também em suas limitações. Isto significa garantir o direito ao colo e ao carinho, bem como, o respeito ao ritmo de cada criança. Igualmente, propiciar às crianças momentos de privacidade, autonomia e criatividade.

O primeiro autor a considerar aspectos da afetividade e da cognição inseparáveis é o biólogo e epistemólogo suíço Jean Piaget (1896-1980). Ele adverte que, apesar de diferentes em sua natureza, a afetividade e a cognição são inseparáveis, indissociáveis em todas as ações simbólicas e sensório-motoras. Ele postula que toda ação e pensamento comportam um aspecto cognitivo, representado pelas estruturas mentais, e um aspecto afetivo, representado por uma energética, que é a afetividade. Complementando, todos os objetos de conhecimento são simultaneamente cognitivos e afetivos, e as pessoas, ao mesmo tempo, que são objeto de conhecimento, são também de afeto.

1.5 GRUPO SOCIAL E ATIVIDADE INTELECTUAL

A atividade eminentemente social, a emoção nutre-se do efeito que causa no outro, as reações que as emoções suscitam no ambiente funcionam como uma espécie de combustível para sua manifestação.

Em situação de crise emocional (quando o sujeito mergulha-se completamente nos efeitos da emoção e perde o controle sobre suas próprias ações) dois resultados são possíveis: ou contagia o ambiente com o seu estado emocional do momento ou é contagiado pelo clima do ambiente em que se encontra.

As emoções se desvanecem caso não haja reações por parte do meio, na ausência de platéia as crises emocionais tendem a perder sua força. Devido a seu poder de contágio, as emoções propiciam relações interindividuais nas quais se diluem os contornos da personalidade de cada um. E explica também a facilidade pela qual a atmosfera emocional domina eventos que reúne grandes concentrações de pessoas, como comícios, concertos de música, rituais religiosos situações nas quais se apaga em cada um, a noção de sua individualidade.

Wallon (1995) mostra que o caráter contagioso e coletivo da emoção tem uma importância decisiva na coesão do grupo social. A vivência por todos os membros do grupo, de um único movimento rítmico estabelece uma comunhão de sensibilidade uma sintonia afetiva que mergulha todos na mesma emoção. A importância dessas manifestações emocionais coletivas diminui conforme o grupo social disponha de outros recursos (técnicos e intelectuais) para garantir coesão e adaptação ao meio. Neste sentido tanto para o recém-nascido quanto para as sociedades, as emoções aparecem como forma de interação de adaptação ao meio e tendem a ser suplantadas por outras formas de atividade psíquica. Este é

o caso das funções intelectuais que na psicogênese vão adquirindo importância progressiva como forma de interação com o meio.

Permitindo acesso a linguagem, podemos dizer que a emoção está na origem da atividade intelectual.

O poder subjetivador das emoções incompatibiliza-se com a necessária objetividade das operações intelectuais é como se a emoção embaçasse a percepção do real impregnando-lhe de subjetividade e, portanto dificultando as reações intelectuais coerentes e bem adaptadas.

Dessa forma a afetividade constitui em cada estágio de desenvolvimento, um tipo de manifestação diferente, sobretudo em função das necessidades e possibilidades maturacionais da criança. Ao lado da inteligência e da motricidade a afetividade vai tornando possível a evolução psíquica da criança, que ocorre por meio de uma interação contínua, formando pares que se alternam, contribuindo assim com o funcionamento do psiquismo como uma unidade. A diferenciação entre inteligência e afetividade se inicia logo nos primeiros anos de vida da criança, no entanto, a alternância entre as duas se mantém de tal forma que uma sempre vai repercutir sobre a outra permanentemente.

Conforme esclarece Dantas (1992, p. 90),

A história da construção da pessoa será constituída por uma alternância de momentos predominantemente afetivos, ou predominantemente cognitivos, não paralelos, mas integrados. Cada novo momento terá incorporado as aquisições feitas no nível anterior, ou seja, na outra dimensão. Isso significa que uma depende da outra para evoluir.

Portanto, a afetividade, assim como a inteligência, passa por um processo de fases tendendo à evolução, à racionalização. Nessas fases a afetividade se apresenta de forma diferenciada, sendo que, na primeira, conhecida como afetividade emocional ou tônica, considerada a fase inicial, a afetividade é pura emoção e caracteriza-se como somática, ou seja, algo relacionado ao próprio organismo.

2 CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

Com a finalidade de alcançar o que foi proposto na pesquisa, isto é, a partir da teoria de Henri Wallon, observar, analisar e compreender como ocorrem as relações entre ensino/aprendizagem/professor/aluno em uma escola, localizada em Campina Grande- PB torna-se imprescindível neste percurso, delinear o método de estudo, visto que, através dele é possível cientificamente, a obtenção dos dados e os procedimentos de análise dos mesmos.

Para tanto, a metodologia qualitativa, por ser “uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais” Bogdan e Biklen (1994, p.11).

Quanto ao universo pesquisado, a análise foi desenvolvida como um Estudo de Caso, que segundo Triviños (1987), é uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa aprofundadamente. Esta definição determina características que são dadas por duas circunstâncias. Por um lado, a natureza e abrangência da unidade. Por outro lado, a sua complexidade está determinada pelos suportes teóricos que servem de orientação em seu trabalho ao investigador.

2.1- UNIVERSO/ PARTICIPANTES DA PESQUISA

Em uma pesquisa qualitativa os sujeitos devem ser definidos e submetidos a um processo de seleção, neste sentido elegemos como participantes da pesquisa: 3 (três) professoras que lecionam na Educação Infantil no Centro Educacional “José Fernandes” bem como a gestora da mesma, situada no bairro Liberdade na cidade de Campina Grande-PB.

As professoras possuem formação acadêmica em Pedagogia com o tempo serviço entre 5 e 10 anos.

2.2 COLETAS DE DADOS.

Para a coleta de dados foi aplicado questionários, haja vista ser “constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador” Marconi; Lakatos (2003, p. 201), elaborado com questões abertas, simples, a fim de possibilitar aos participantes, respostas espontâneas sem qualquer persuasão da nossa parte.

Os questionamentos adotados para as professoras foram:

Visão pessoal sobre Henri Wallon.

Relação professor-aluno, aluno- aluno, em sala de aula.

Quanto às observações, a nossa intenção consiste em observar como as professoras atuam em sua práxis educativa em relação a seus alunos fazendo um paralelo com a teoria da afetividade de Wallon.

2.3 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

A análise e a interpretação dos dados consistem em dois processos, apesar de conceitualmente diferentes, aparecem estreitamente relacionados (GIL, 2007). Com isto foi realizada tanto a análise como a interpretação procurando um equilíbrio, de modo que os resultados apresentem-se reais e significativos. Além disso, considero este, um momento importante, pois é através dele e ao mesmo tempo, em que busquei dar sentido aos dados coletados tal qual eles responderam ao objetivo de pesquisa.

Portanto, considero as recomendações da pesquisa qualitativa, ou seja, avaliação do material, por mim coletado nos questionários, igualmente com as observações, descrevendo-as, e ao mesmo tempo, interpretando-as, com o apoio ofertado pelos estudiosos. Isto feito me propiciou o conhecimento das opiniões das professoras e da gestora. Obviamente, em um estudo qualitativo, os resultados não se generalizam, mas serve para compreender melhor o problema, no caso, a importância da afetividade na sala de aula a partir da teoria de Henri Wallon.

3 ANÁLISE DOS DADOS

Para a análise de dados foi sugerido às professoras os seguintes questionamentos:

Qual é o seu conhecimento teórico acerca de Henri Wallon?

Como é que você utiliza os conhecimentos de Henri Wallon em sua prática pedagógica?

Fale sobre a sua prática pedagógica em relação a afetividade.

Fale sobre a relação professor-aluno; aluno-aluno, em sala de aula e na escola.

No **primeiro questionamento**, foi respondido de forma resumida *que o trabalho é realizado fazendo relação com a afetividade, porém, não com base na teoria de Wallon, mas sim, segundo a teoria de outros autores já mencionados*. Demonstrando certo desconhecimento teórico de Henri Wallon.

No **segundo questionamento**, segundo as professoras, *elas utilizam a emoção e o afeto como processo de socialização através de dinâmicas de grupo em que as crianças possam ser socializadas e terem um desenvolvimento cognitivo e afetivo*.

No **terceiro questionamento**, *diante do que foi posto, a prática pedagógica é trabalhada através de estímulos, respeito, amizade, ouvindo a criança e assim, transformando as ações em um ato de afeto*.

No **quarto questionamento**, *foi sugerido falar sobre a relação professor-aluno; aluno-aluno, em sala de aula e na escola. Segundo o que foi dito, o vínculo afetivo é de suma importância no processo de aprendizagem, onde o professor deve impor limites, bem como proporcionar possibilidades para que as crianças percebam que o professor não é detentor do saber, tendo a consciência de que “saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”*. (FREIRE, 1996, p. 47).

Em relação ao convívio na escola, não foi respondido por nenhuma das entrevistadas.

Para a gestora foi sugerido os seguintes questionamentos, vejamos:

A afetividade faz parte do planejamento da escola?

Henri Wallon é trabalhado em sala de aula?

Fale sobre sua relação com os professores; com os alunos; professor-aluno; aluno-aluno.

No **primeiro questionamento**, a gestora menciona *que é relevante que haja afetividade no fazer pedagógico e aliar às atividades de planejamentos da escola, pois considera essencial para o desenvolvimento dos alunos.*

No **segundo questionamento**, diz *que procura trabalhar com os quatro elementos básicos que se comunicam o tempo todo, que são: a afetividade, o movimento, a inteligência e a formação do eu como pessoa.*

No **terceiro questionamento**, se refere às diferenças, onde é impossível mudar o mundo e as pessoas, mas podendo ter um bom relacionamento com elas, procurando respeitar as diferenças e ao mesmo tempo impondo regras e limites em determinadas situações. Diz ela,

Tenho um bom relacionamento com meus professores, dando liberdade aos mesmos de expressarem suas ideias, dificuldades, entre outros. Com os alunos, procuro estar atenta com o seu desempenho, dificuldades e problemas que muitas vezes, interferem no seu dia a dia.

O relacionamento professor-aluno é uma das principais preocupações do contexto escolar, uma vez que os professores trabalham com a afetividade atrelada aos conteúdos, para que os mesmos desenvolvam, com êxito e tenham uma aprendizagem significativa.

Enfrentamos grande dificuldade com relação ao bullying, que se encontra cada vez mais frequente no âmbito escolar, a relação aluno/aluno em nossa escola é bastante trabalhada por todos nós que fazemos parte dela. Nossos alunos têm uma boa interação entre si, respeitando dentro da 'normalidade' as diferenças de cada um, muito embora, haja a presença do bullying, coisa que ainda está dentro de nosso controle.

Com base no questionário aplicado, houve a preocupação em corroborar com as discussões em torno da importância da afetividade no processo de aprendizagem de crianças do Ensino Infantil na referida escola.

Durante a análise dos questionários com as professoras, observou-se a ausência de conhecimento em relação à teoria do autor citado Henri Wallon, muito embora, segundo a análise do mesmo, as professoras e a gestora entrevistadas trabalhem com a afetividade atrelada a sua prática de ensino.

Segundo a teoria de Wallon no concernente a epistemologia, não há nos questionários uma relação de palavras que mostrem a prática da construção do conhecimento da sua teoria que estabelece. Porém, há na escola elementos que mostram na prática o que Wallon trabalhou nos textos aqui apresentados.

Apesar da ausência do conhecimento referente a Henri Wallon, de forma direta, se observou a utilização de palavras-chave e posicionamentos das práticas educativas conectadas ao teórico no questionamento, ou seja, a conexão entre o emocional e a afetividade na escola;

a relação entre professor e alunos de forma com vínculo, ao longo do processo pedagógico, afetivo detentor das emoções sejam estas profícuas ou não, mas que no período da ação educativa se sedimentam mostrando assim as permanências, a longa duração das proposições do teórico Henri Wallon.

Portanto, a teoria e prática se conectam na busca da cientificidade, as práticas pedagógicas como ação produtora de educação e conhecimento mostram nestes questionamentos que a teoria, o posicionamento de um teórico faz ao longo do tempo moldar a sociedade e os responsáveis pela educação e mostram as projeções das práticas epistemológicas da academia e escolas na vida dos profissionais da pedagogia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que este trabalho buscou enfocar a dimensão afetiva do ser humano, compreendendo de que forma este aspecto influencia e atua no funcionamento psíquico, no processo de desenvolvimento e aprendizagem e, conseqüentemente, na educação. Nesse sentido, o estudo buscou as contribuições de Henri Wallon, no intuito de compreender o seu pensamento sobre a afetividade no desenvolvimento e na aprendizagem da criança. Procuramos ainda discutir, de forma breve, algumas das contribuições de sua teoria para o campo da educação.

Percebemos a importância da emoção no desenvolvimento humano, uma vez que todo o contato que a criança estabelece com as pessoas ao seu redor desde o nascimento é feito também de emoções e não apenas de cognições. Assim, a afetividade possui papel fundamental no desenvolvimento da pessoa, pois é por meio dela que o ser humano demonstra seus desejos e vontades.

Consideramos também que o professor desempenha um papel de mediador no processo educativo, isso implica que o professor precisa buscar conhecimentos acerca do desenvolvimento psicológico da criança e, conseqüentemente, das suas necessidades.

Acreditamos que dessa forma, o professor terá condições de tomar decisões acerca de como conduzir o processo de aprendizagem e desenvolvimento das habilidades da criança, contribuindo assim, para que ela seja uma pessoa mais feliz e realizada.

Diante da análise realizada por meio de questionários, concluímos que a atividade afetiva entre professor-aluno, aluno-aluno e em comunhão com a gestora se faz através de um processo contínuo e gradativo no que concerne ao desenvolvimento cognitivo afetivo infantil. Embora, as professoras entrevistadas não tenham deixado clara em suas respostas, uma referência a teoria da afetividade na visão do autor Henri Wallon.

Em toda a formação pedagógica adquirida na graduação e na atuação do dia-a-dia aprendi que é importante ter em mente que as construções intelectuais são permeadas passo a passo pelo aspecto afetivo e que ele é determinante na construção do sujeito com um todo.

ABSTRACT

The study named Affectionateness: From the relationship teacher/student to teaching/learning according to the theory of Henri Wallon aims to discuss affectionateness through the view of Wallon as well as use thoughts of theorists such as Jean Piaget and Vygotsky, those who developed theories related to affectionateness. The issues related to

affectionateness on the development of the subject where the reflection regarding the affectionateness becomes an important theme to the researcher on his human development seek to show the importance of Wallon's view concerning the practice of teaching in classroom. It presents phases of cognitive development where it emphasizes that the organic and the middle are determinant and relevant factors to the child's cognitive evolution. When it comes to the methodology, it is qualitative according to BOGDAN; BIKLEN (1994), type of study of case, TRIVIÑOS (1987). Participants of the research: 3 (three) teachers who work on early childhood education. In order to collect data, we have used the questionnaire, MARCONI; LAKATOS (2003). The analysis of the questionnaires shows that the theoretical Wallon theory, is shaping the individual preparing it to be inserted in society where the practice is pursued by making a link between science and practical production skills. Ultimately, the research proportioned a knowledge about the relevance of having a good relation between teacher-student in the classroom in order to enable a better learning effectiveness.

Key words: Affectionateness. Henri Wallon. Early Childhood Education.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **A construção do afeto**. São Paulo: Augustus, 1999.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BOGDAN Robert, BICKLEN Sári, **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Portugal: Porto Editora LDA, 1994.

DANTAS, H. A Afetividade e a construção do sujeito na Psicologia de Wallon. In: YVES, L. T.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

FERNANDÉZ, A. (1991) A inteligência aprisionada. Porto Alegre: Artes Médicas.

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

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

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**. 4 ed. São Paulo: Editora Atlas, 2003.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Saúde da criança: Acompanhamento do crescimento e desenvolvimento infantil**. Série cadernos atenção básica n 11, Brasília, 2002.

PIAGET, Jean. **Epistemologia genética**. 3ª ed. Martins Fontes: São Paulo, 2007.

_____. **Seis estudos de Piaget.** . 25ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

TAILLE, Y. L.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon:** teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. 1ª ed. São Paulo: Atlas, 1987.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1994.

WALLON, H. (1978) *Do ato ao pensamento.* Lisboa: Moraes Editores.