



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO

ANA MARIA MENDES BARREIRO NUNES

**AFETIVIDADE E DESENVOLVIMENTO COGNITIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA NO MUNICÍPIO DE JOÃO
PESSOA**

JOÃO PESSOA – PB

2018

ANA MARIA MENDES BARREIRO NUNES

**AFETIVIDADE E DESENVOLVIMENTO COGNITIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA NO MUNICÍPIO DE JOÃO
PESSOA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE, da Universidade Federal da Paraíba, como requisito final para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a. Dr.^a Janine Marta Coelho Rodrigues
Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais

JOÃO PESSOA – PB
2018

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

N972a Nunes, Ana Maria Mendes Barreiro.

Afetividade e Desenvolvimento Cognitivo na Educação Infantil: Um olhar sobre a Formação Continuada no Município de João Pessoa / Ana Maria Mendes Barreiro Nunes. – João Pessoa, 2019.
82 f. : il.

Orientação: Janine Marta Coelho Rodrigues.
Dissertação (Mestrado) – UFPB/Educação.

1. Afetividade. 2. Desenvolvimento Cognitivo. 3. Educação Infantil. I. Rodrigues, Janine Marta Coelho. II. Título.

UFPB/BC

ANA MARIA MENDES BARREIRO NUNES

**AFETIVIDADE E DESENVOLVIMENTO COGNITIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA NO MUNICÍPIO DE JOÃO
PESSOA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação – PPGE, da Universidade Federal da
Paraíba, do Centro de Educação, como requisito final
para a obtenção do grau de mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Janine Marta Coelho Rodrigues

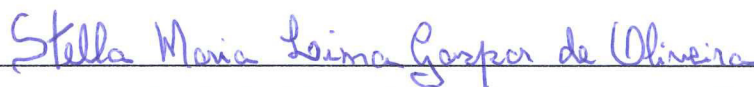


Prof.^a Dr.^a Janine Marta Coelho Rodrigues - UFPB

Orientadora

Prof. Dr. Swamy de Paula Lima Soares - UFPB

Examinador externo



Prof.^a Dr.^a Stella Maria Lima Gaspar de Oliveira - UFPB

Examinadora externa

Prof.^a Dr.^a Maria Nazaré Tavares Zenaide - UFPB

Examinadora interna

Aos meus pais Damião Mendes e Marcita Barreiro, pelo esforço que sempre fizeram para que eu e minhas irmãs pudéssemos estudar e, por terem ensinando-me, desde cedo, a importância da educação.

As minhas irmãs Maria José, Ofélia e Francisca Maria, pelo exemplo de compromisso social enquanto docentes que são e pelo incentivo.

A minha amada família, William Júnior, William Neto e Mariana por compartilharem comigo esse sonho, como também pela compreensão e colaboração.

A minha querida orientadora a professora doutora Janine Marta Coelho Rodrigues por acreditar em mim, pelo seu incentivo e presença afetuosa em minha vida.

Dedico.

AGRADECIMENTOS

Ao Deus, pai de amor e de bondade, por ter me concedido a oportunidade de cursar o mestrado que agora concluo.

A minha inestimável professora doutora Janine Marta Coelho Rodrigues, pela preciosa orientação, pelos conhecimentos ensinados e, sobretudo, pela paciência, afetividade e cumplicidade que teve para comigo ao longo dessa produção.

A minha família por está sempre ao meu lado incentivando-me para a realização dos meus sonhos.

A William Júnior, meu esposo e companheiro, por estar sempre me motivando a ir em busca dos meus sonhos.

A William Neto e Mariana, meu filho e minha filha, razões pelas quais me sinto, ainda mais motivada, a continuar estudando.

A todas e a todos que fazem parte do Grupo de Estudo e Pesquisa em Formação Docente pela oportunidade de estudo e atualização profissional.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

PNE – Plano Nacional de Educação

EI – Educação Infantil

EB – Educação Básica

PNAIC – Pacto Nacional pela Educação na Idade Certa

CREI – Centro de Referência em Educação Infantil

RESUMO

Este trabalho teve como propósito desenvolver um estudo sobre a afetividade e desenvolvimento cognitivo na Educação Infantil, lançando um olhar sobre a formação continuada oferecida as (aos) docentes desse nível de ensino no município de João Pessoa/PB. Para referenciar esse estudo, foram abordados teóricos como Wallon (In: Werebe, 1986), Piaget (Tradução In: 2014), Vygotsky (In: 1998). No que concerne à relação entre afetividade e desenvolvimento cognitivo, ancoramo-nos em Rodrigues (2015) e para elencar a formação docente recorremos a Machado (2017). Além desses teóricos, realizamos uma análise sobre algumas legislações como a Constituição Federal (1988), LDBEN (1996), Referencial Curricular para a Educação Infantil (1998), Plano Nacional de Educação (2014), Plano Estadual de Educação (2015) e Plano Municipal de Educação (2015). Tal análise foi realizada a fim de observarmos as leis e regulamentações para a Educação Infantil e a formação continuada de (as) seus (suas) docentes nesses documentos oficiais. Essa pesquisa é de caráter qualitativo, descritivo e exploratório e foi realizada no período de 2017 a 2018. Para tanto, selecionamos duas instituições de Educação Infantil situadas na referida cidade. A coleta dos dados foi realizada através da aplicação de questionários com duas educadoras de cada um dos CREIS participantes da pesquisa e com a coordenadora local da formação continuada. Os dados coletados foram tratados por meio da análise de conteúdo de acordo com Bardin (1977). Os resultados mostraram que as profissionais pesquisadas compreendem a importância da afetividade para o desenvolvimento cognitivo das crianças, entretanto é preciso que haja um aprofundamento por meio da formação continuada.

Palavras-chave: Afetividade. Desenvolvimento cognitivo. Educação Infantil.

ABSTRACT

This study aimed to develop a study on affectivity and cognitive development in Early Childhood Education, looking at the continuing education offered to teachers at this level of education in the municipality of João Pessoa. To refer to this study, theorists such as Wallon (In: Werebe, 1986), Piaget (Translation In: 2014), Vygotsky (In: 1998) to address the relationship between affectivity and cognitive development, as well as Rodrigues (2015) and Machado (2017) to teach teacher education, in addition to analyzing some legislations such as the Federal Constitution (1988), LDBEN (1996), Curriculum Framework for Early Childhood Education (1998), National Education Plan (2014), The State Education Plan (2015) and the Municipal Education Plan (2015) in order to observe the laws and regulations for Early Childhood Education and the continuing education of the teachers in these official documents. This qualitative, descriptive and exploratory research was carried out in the period from 2017 to 2018. We selected two Child Education institutions located in the city. For the data collection, questionnaires were applied with two educators from each of the CREIS participants of the search and with the local coordinator of the continuing education. The data collected were treated by content analysis according to Bardin (1977). Throughout the search, we aspire to the studies on affection and cognitive development based on Wallon, Piaget and Vygotsky to demonstrate, in a reasoned way, that affectivity and cognitive development go hand in hand simultaneously. Thus, the more affection at the bond between the children and the educators, the more their cognitive potentialities and abilities will be stimulated. Considering the fact that affection as a treatment permeates ethical respect for the citizen teacher who presents.

Keywords: Affectivity. Cognitive development. Child education.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	9
2 AS RELAÇÕES ENTRE A AFETIVIDADE E O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: BREVES REFLEXÕES	13
2.1 A formação dos docentes para a educação infantil e o estudo da temática em questão	16
2.2 A temática da afetividade e da formação dos docentes em alguns documentos oficiais	23
3 A AFETIVIDADE E A FORMAÇÃO DO SUJEITO NA TEORIA PSICOGENÉTICA DE HENRI WALLON	29
3.1 A construção do EU segundo Wallon	31
3.2 O papel da escola e da pedagogia para a teoria Walloniana	34
4 A INTERAÇÃO SOCIAL NA TEORIA DO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DO HOMEM SEGUNDO PIAGET.....	37
4.1 O homem como ser social	37
4.2 O desenvolvimento do juízo moral, a afetividade segundo Piaget e o jogo de regras	42
4.3 Afetividade e inteligência na teoria Piagetina	46
5 O PROCESSO DE FORMAÇÃO DE CONCEITOS NA TEORIA DE LEV VYGOTSKY	48
5.1 O lugar da afetividade na teoria de Vygotsky	54
6 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	57
6.1 Análise dos dados	58
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	71
8 SUGESTÕES PROPOSITIVAS	73
REFERÊNCIAS	75
APÊNDICES	78

1 INTRODUÇÃO

O ponto de partida dessa dissertação surgiu da reflexão dos caminhos que percorri na minha trajetória acadêmica, tal trajetória foi sempre marcada por educadoras e educadores que além de contribuírem para minha formação intelectual e meu desenvolvimento, marcaram-me pelos seus modos afetivos de ser e fazer. Recordo-me, com saudades, das (os) minhas (meus) professoras (es) do primário, ginásio, ensino médio e universidade, cada uma (um) de alguma forma contribuiu para a formação da profissional que hoje sou. Mas, sem dúvidas, os que mais marcaram essa trajetória foram aqueles que traziam um sorriso no rosto e uma atitude acolhedora.

Quando já estava no último ano do curso de Pedagogia, surgiu a oportunidade de um estágio no Colégio Marista Pio X, a partir do qual, no ano seguinte fui contratada como professora efetiva. Nessa instituição, trabalhei durante nove anos, sete como professora e dois na coordenação da Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Nas formações continuadas que eram organizadas, tanto pela sede da Província em Brasília quanto pela própria equipe de direção da escola, conheci o carisma Marista baseado na filosofia de seu fundador São Marcelino Champagnat e um jeito de fazer educação que conduziu os(as) educandos(as) a construir seu conhecimento a partir de experiências significativas e prazerosas que despertassem o prazer pelo ato de estudar, considerando cada educando(a) como um ser único, com suas próprias motivações e interesses. São Marcelino Champagnat pregava que “antes de *educar uma criança, é preciso amá-la!*”

Quando ainda trabalhava no Marista, tive a oportunidade de cursar a minha especialização na UFPB na área de Educação Infantil, na oportunidade, pude aprofundar os estudos sobre Piaget, Vygotsky e Wallon e as relações que estes estabeleciam entre a afetividade e o desenvolvimento cognitivo das crianças.

Em 2010, passei a integrar o quadro dos docentes da Educação Básica do município de João Pessoa/PB, por meio de concurso público. Ressalto que ao me deparar com a realidade no que se refere ao desenvolvimento cognitivo das

crianças que frequentam as escolas municipais, questionei-me acerca do porquê de suas dificuldades de aprendizagem, entre tantas questões que pode-se levantar, baseada em minhas experiências, senti uma inquietação e percebi a necessidade de pesquisar esse tema no sentido de entender até que ponto uma prática baseada na competência pedagógica, mas também, com a devida ênfase dada a afetividade, sobretudo, para as crianças que estudam na Educação Infantil não seria, ainda mais, propulsora de desenvolvimento cognitivo para esses(as) educandos(as).

Sendo assim, por compreendermos a relevância do trabalho das(os) educadoras(es), a fim de motivar seus(suas) educandos(as) para o desenvolvimento de suas potencialidades cognitivas por meio de um trabalho competente, mas que também não deve abrir mão da devida importância ao lugar do afeto, sobretudo, na Educação Infantil, propomo-nos a analisar até que ponto a formação continuada voltada para essa parcela de docentes tem considerado e como tem abordado os estudos sobre a afetividade e sua relação com o desenvolvimento infantil.

Pensamos como problema de pesquisa a seguinte questão: compreender a relação entre afetividade e desenvolvimento cognitivo na Educação Infantil, lançando um olhar sobre o modo como tem sido abordada essa temática na formação continuada oferecida as (aos) docentes que atuam nesse nível de ensino no município de João Pessoa/PB.

Vale ressaltar que entendemos a postura de uma (um) educadora (or) afetivo, como aquele que considera a importância do carinho, do abraço, do sorriso acolhedor, mas que para além dessas manifestações de afeto enquanto carinho, compreenda a dimensão da importância do respeito ao direito de exercer a cidadania que cada criança tem garantido quando é bem acolhida pela escola que frequenta, bem como, pelas (os) educadoras com as quais convive diariamente.

Dessa forma, após decidir-me pelo tema que seria pesquisado, lancei o projeto de pesquisa ao comitê de ética, que foi aprovado, agora ponho-me a desenvolver a dissertação sob a orientação da professora doutora Janine Marta Coelho Rodrigues, com indescritível satisfação. Ao fazer a descrição do estudo e da pesquisa realizados, que aspirou compreender como a formação continuada dos docentes que atuam na Educação Infantil no município de João Pessoa/PB

contribuem para a afetividade e a inteligência no desenvolvimento cognitivo da criança. Para tanto, realizamos a referida pesquisa com educadoras que participaram da formação continuada no período de 2016 e 2017.

Para a realização desse estudo, baseamo-nos nos conhecimentos sobre os processos afetivos e cognitivos produzidos, sobretudo, por Wallon, Piaget e Vygotsky, por considerarmos os estudos destes teóricos relevantes para a compreensão teórica acerca do tema pesquisado. Pois como nos coloca Gomes:

Isto posto, para compreender a dinâmica relação entre os processos afetivos e cognitivos precisamos, primeiramente, compreender o psiquismo humano como um sistema complexo que funciona relacionando processos biológicos, psicológicos e sociais e que tem nas categorias de atividade e consciência seu núcleo de sustentação e desenvolvimento. (GOMES, 2013, p.512).

Desse modo, acrescento as palavras de Paulo Freire expressadas no livro ***Pedagogia da Autonomia*** (1998) para enfatizar o que pensamos e aspiramos: de alguma forma com essa pesquisa, contribuir para uma reflexão que nos faça caminhar, ainda mais, em direção à construção de uma escola pública e de qualidade. Nesse sentido, afirma-nos Freire: *Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes, diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos* (FREIRE, 1998, p. 98).

Entendemos que a educação é um processo social, no qual enquanto educadoras que somos, encontramos-nos inseridos. Assim, com a realização desse trabalho, desejamos durante todo o seu percurso de elaboração contribuir, de alguma forma, parafraseando Freire (1998) dá a nossa contribuição, a esse universo educacional que é a Educação Infantil, primeira fase da Educação Básica, base para os demais níveis de ensino. Tal nível ainda necessita ser visto, com a sua real importância, para o desenvolvimento da criança nos demais níveis.

Nesse sentido, a dissertação elencou como objetivo geral: compreender como a formação continuada dos docentes que atuam na Educação Infantil no município de João Pessoa/PB tem abordado a relação entre a afetividade e a inteligência no desenvolvimento cognitivo da criança.

No que concerne aos objetivos específicos, pautamo-nos pelos seguintes: conhecer o processo de formação continuada oferecido aos docentes que trabalham na Educação Infantil no município de João Pessoa; compreender, a partir da revisão da literatura, a relação entre desenvolvimento cognitivo e afetividade; identificar por meio da aplicação dos instrumentos de coleta de dados como essa formação continuada oferecida aos docentes que atuam na Educação Infantil tem abordado a temática da afetividade como propulsora de desenvolvimento cognitivo para as crianças.

Já em relação à estrutura, nosso estudo foi organizado em seis capítulos. Estando estes dispostos do seguinte modo. O primeiro capítulo contemplou a introdução, as aproximações iniciais, os objetivos e a estrutura do trabalho. O segundo capítulo foi intitulado: As relações entre a afetividade e o desenvolvimento cognitivo na Educação Infantil. Durante o qual tecemos reflexões acerca da formação continuada dos docentes para atuarem na Educação Infantil, assim como, a temática da afetividade e dessa formação em alguns documentos oficiais.

Já o terceiro capítulo elencou: A afetividade e a formação do sujeito na teoria psicogenética de Henri Wallon, fazendo um recorte entre seus estudos sobre a construção do “eu” e o papel da escola e da pedagogia para a teoria walloniana.

O quarto capítulo fez um estudo sobre a interação social na teoria do desenvolvimento cognitivo do homem segundo Piaget, apresentando o homem como ser social, o desenvolvimento do juízo moral, a afetividade segundo Piaget, o jogo de regras, a afetividade e a inteligência na teoria piagetiana.

O quinto capítulo abordou o processo de formação de conceitos na teoria de Vygotsky, fazendo uma ressalva para o lugar da afetividade na sua teoria. Já o sexto capítulo apresentou os procedimentos metodológicos com o tratamento dos resultados e sua análise.

Por fim, temos as considerações finais com suas sugestões propositivas, as referências e os apêndices.

2 AS RELAÇÕES ENTRE A AFETIVIDADE E O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: BREVES REFLEXÕES

Analisando as legislações acerca da Educação Básica em nível nacional, observa-se que já ocorreu muitos avanços, ao menos, em termos de promulgações de leis e emendas, mas ao se observar as produções teóricas dessa área, percebe-se que ainda há muito o que se fazer a fim de que o processo de ensino aprendizagem ocorra verdadeiramente no sentido de promover a vivência efetiva da cidadania por meio do cumprimento de deveres e do acesso aos direitos, entre eles uma educação de qualidade propulsora de cidadania, enquanto um direito humano universal.

Referindo-se, especificamente, à Educação Infantil, percebe-se que desde a constituição de 1988 a relevância da educação enquanto um direito da criança, foi reconhecida, assim como, de acordo com GOMES “etall” (2011):

Em conformidade com a Constituição Federal, as leis que se seguiram - tais como o ECA, a LDB, o PNE – buscaram desdobrar as garantias de direitos a crianças e adolescentes, segundo as diferentes áreas de atuação do poder público. No caso da educação de acordo com a LDB, a educação infantil (EI) passa a ser considerada a primeira etapa da Educação Básica, tendo por finalidade o desenvolvimento integral da criança, abarcando os aspectos físicos, psicológicos e sociais. A mesma lei considerou a EI como a primeira etapa da EB, cuja oferta em última instância deve estar a cargo dos municípios (GOMES “etall”, 2011, p.75).

A esse respeito, reza a Constituição Federal, em seus artigos 205 e 206:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

VII - garantia de padrão de qualidade.

De acordo com a Constituição Federal, é dever do Estado garantir uma educação de qualidade a todas as pessoas, garantindo-lhes que tal educação seja propulsora do exercício da cidadania, no entanto, no que se diz respeito à Educação Infantil brasileira ainda há muito o que se avançar, pois segundo Dornelles (2007)

Também é inadmissível que hoje crianças de 4,5,10, 14 anos de idade estejam acordadas as três horas da madrugada vendendo flores nos bares para casais de classe média. Ou que estejam se prostituindo desde a mais tenra idade. Nesse horário, deveriam estar em casa, dormindo com suas famílias, para no dia seguinte irem ao colégio estudar, praticar esportes, brincar, viver a infância que é roubada criminosamente de 40 milhões de crianças brasileiras. Boa parte dessas crianças sem infância terão como destino o caminho do crime, como única saída para sobreviver (DORNELLES, 2007, p.62).

A afirmação e ao mesmo tempo, denúncia de Dornelles sobre o modo como é roubada a infância de nossas crianças brasileiras é de 2007, mas em nosso cotidiano, atualmente ainda está presente. Desse modo, leva-nos a perceber a necessidade de reverter esse quadro, para que de fato as leis promulgadas onde é assegurada a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, seja efetivada no interior de nossas instituições de ensino.

Diante do exposto, compreendendo a Educação Infantil como primeiro degrau da Educação Básica e a relevância de uma relação afetiva entre os docentes que nela atuam e seus(as) educandos(as) haja vista, as especificidades desse nível de ensino, é que nos propomos a pesquisar se a formação continuada para os professores da Educação Infantil do Município de João Pessoa/PB tem dado o devido espaço aos estudos sobre as relações sobre a afetividade e o desenvolvimento mental das crianças, pois como afirma Jean Piaget em seu livro *Relações entre a afetividade e a inteligência no desenvolvimento mental da criança*¹:

Esse papel da afetividade como acelerador ou perturbador das operações da inteligência é incontestável. O aluno motivado em aula terá mais entusiasmo para estudar e aprenderá mais facilmente. Dentre aqueles que são fracos em Matemática, por exemplo, mais da metade dos casos se devem, sem dúvida, a um bloqueio afetivo, a um sentimento de inferioridade especial. Tal bloqueio pode, então, impedir, provisoriamente que um aluno possa compreender (ou reter) as regras da adição, embora nada mude nessas regras (PIAGET, 2014, p.38).

¹ Obra organizada e traduzida para o português por Cláudio J. P. Saltini e Doralice B. Cavenaghi, em 2014, pela Wak Editora, Rio de Janeiro.

Nesse sentido, haveremos de convergir, que não se pode desconsiderar a necessidade de que os (as) educadoras (as) que atuam nos primeiros anos da vida educacional dessas crianças precisam tomar conhecimento da necessidade de uma boa relação afetiva, e do quanto ela é necessária para o bom desempenho intelectual de seus (as) educandos (as). A esse respeito também afirma-nos Freire:

E o que dizer, mas sobretudo que esperar de mim, se, como professor, não me acho tomado por este outro saber, o de que preciso estar aberto ao gosto de querer bem, às vezes, à coragem de querer bem aos educandos e à própria prática educativa de que participo. Esta abertura ao querer bem não significa na verdade, que, por ser professor me obrigo a querer bem a todos os alunos de maneira igual. Significa, querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano. Na verdade preciso descartar como falsa a separação radical entre seriedade docente e afetividade. Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e cinzento me ponha nas minhas relações com os alunos, no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar. A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade (FREIRE, 1996, p.52).

Freire coloca-nos a relevância de uma postura afetiva por parte do professor para com seus educandos no trato dos objetos cognoscíveis a que deve ensinar, salientando ainda que a afetividade não está, ou não pode ser, separada da cognoscibilidade. Deixando evidente, que um processo de ensino aprendizagem que se queira de qualidade não pode perder de vista a importância de uma relação afetiva entre aqueles que a vivenciam.

Quero ainda, aqui ressaltar, que o referido trabalho contemplará as contribuições de Martin Buber (1974) para a educação, pois como sabemos este é um autor clássico que já defendia no século passado, um modelo de educação baseado em um processo de interação em que o diálogo, a relação entre o eu e tu (educando/a x educadora/or) fosse uma relação de respeito ético a pessoa e a individualidade do outro.

Nessa perspectiva, defendemos que a relação entre as (os) educadoras(es) da Educação Infantil com seus(suas) educandos(as) necessita ser uma relação em que existam laços afetivos baseados no respeito ético a personalidade de cada criança, em que não apenas o carinho e o afeto se faça presente, mas também, o respeito ético aos(as) educandos(as).

A esse respeito, afirma-nos Assis, Simões e Colella, ao se referir à relação educativa defendida por Buber:

(...) a relação educativa não é constituída de atos impositivos, mas de atitudes capazes de promover a confiança, condição única para que o educando relacione-se com o educador como pessoa. A concepção de formação humana, aqui abordada, refere-se não só a uma teoria, mas, dentre outras coisas, a um convite à reflexão sobre o sentido da existência em sua plenitude. (Assis; Simões; Colella, 2015, p.10)

Desse modo, a relação educadora (or) / educanda(o) necessita ser capaz de promover a confiança entre aqueles que a vivenciam, sem que haja espaço para atitudes impositivas, mas antes de tudo, baseada no diálogo e no respeito mútuo, alicerçada na autoridade conquistada e não no autoritarismo imposto.

2.1 A formação dos docentes para a Educação Infantil e o estudo da temática em questão

Durante o *I Colóquio Regional em Formação Docente realizado na UFPB* (Setembro/2017), o professor Dr. Nilson Machado defendeu a organização da formação docente em cinco atos, sendo eles: primeiro ato - A vida do Professor, segundo ato - As qualidades do Professor, terceiro ato: A ação do Professor, quarto ato: As competências do Professor e, por fim, o 5º ato: A autoridade do Professor, afirmando que o professor deve exercer a sua função docente com autoridade, mas não baseada no autoritarismo e, sim, no respeito e na tolerância.

Nesse sentido, recorreremos ao significado do verbete tolerância, segundo o dicionário Aurélio: “**Tolerância** é um termo que vem do latim *tolerare* que significa “suportar” ou “aceitar”. Uma pessoa tolerante normalmente aceita opiniões ou comportamentos diferentes daqueles estabelecidos pelo seu meio social. ”

Sendo assim, em sua colocação, percebemos a relevância dada à valorização de um processo de profissionalização docente que contribua para a formação de professores mais sensíveis e tolerantes para com as necessidades dos(as) educandos(as), aceitando as diferentes histórias de vidas e personalidades delas resultantes, o que sem dúvidas, contribui para o desenvolvimento de um

processo educativo em que os laços de afetividade e o lúdico se façam presentes, contribuindo de modo decisivo para o crescimento cognitivo das crianças.

De acordo com a LDB lei 9394/96 em seu artigo 61, ao se referir à formação dos profissionais da educação, temos a indicação que deve haver: “a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço”.

Podemos, aqui, observar a compreensão da relevância da formação continuada para todos os docentes que atuam na Educação Básica, inclusive na Educação Infantil.

Ainda a esse respeito, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica prevê: “Na Educação Básica, o respeito aos educandos aos seus tempos mentais, sócio emocionais, culturais e identitários é um princípio orientador de toda a ação educativa. ” (BRASIL.2013. p.35)

Ressaltando adiante que:

O professor precisa (...) conhecer e compreender as etapas de desenvolvimento dos estudantes com os quais está lidando. O professor da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental é, ou deveria ser, um especialista em infância. (BRASIL,2013, p.58)

Nessa perspectiva, reconhecendo a importância da formação continuada como um dos meios de se garantir a qualidade da Educação Básica e reconhecendo que os docentes capacitados para atuarem na Educação Infantil deveriam ser especialistas em Educação Infantil.

Entendemos que um especialista nessa área sem a devida compreensão do quanto é necessário manter um vínculo afetivo com essas crianças não está devidamente formando para fazer com as crianças se sintam respeitadas e aceitas. Tal formação é importante no sentido de esse professor (a) possa contribuir para aflorar as potencialidades e inteligência das crianças. É isso que pretendemos por meio dessa pesquisa, ou seja, investigar até que ponto o devido estudo da relação entre a afetividade e o desenvolvimento mental das crianças tem sido estudado nesses processos formativos de educação continuada, pois isso pode ser percebido

na própria Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica afirma ao se referir as crianças que ingressam nesse nível de ensino.

Os sujeitos do processo educativo dessa etapa da Educação Básica devem ter a oportunidade de se sentirem acolhidos, amparados e respeitados pela escola e pelos profissionais da educação, com base nos princípios da individualidade, igualdade, liberdade, diversidade e pluralidade. Deve-se entender, portanto que, para as crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, independentemente das diferentes condições físicas, sensoriais, mentais, linguísticas, étnico-raciais, socioeconômicas, de origem, religiosas, entre outras, no espaço escolar, as relações sociais e intersubjetivas requerem atenção intensiva dos profissionais da educação, durante o tempo e o momento de desenvolvimento das atividades que lhes são peculiares: este é o tempo em que a curiosidade deve ser estimulada, a partir da brincadeira orientada pelos profissionais da educação. (BRASIL, 2013, p.85)

Acreditamos que essa intervenção dos profissionais da educação junto a essas crianças que estão iniciando sua vida estudantil na Educação Infantil, a qual se constitui na primeira etapa da Educação Básica será mais eficiente, à medida em que for embasada na compreensão teórica da importância de se agir com afetividade com essas crianças que iniciam seu processo de aprendizagem. Sobretudo, com as crianças que cursam a Educação Infantil em nossas instituições de ensino públicas, pois como já vimos na fala de Dornelles (2007) normalmente, essas crianças vivenciam circunstâncias muito adversas a uma infância tranquila, inclusive, muitas vezes, em seu seio familiar, e por isso precisam ser acolhidas por uma instituição de Educação Infantil pública de qualidade, que lhes proporcionem as devidas condições para desenvolverem suas potencialidades, acolhendo-as com afeto.

O Plano Estadual de Educação da Paraíba (2015-2025) ao se referir a Educação Infantil tem como umas das estratégias para a meta 1, “estimular o acesso e a permanência na Educação Infantil em tempo integral, gradativamente, para todas as crianças de 0 a 5 anos, conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2009)”. Percebemos que o Plano Estadual de Educação, aqui na Paraíba, está em consonância com as demais leis promulgadas, sobretudo, a partir de meados na década de 1990. Desse modo, há ainda uma exigência direcionada, a fim de que as creches deixem o seu papel

meramente assistencialista e tenham um caráter mais educativo, no sentido de cuidar das crianças, mas também, desenvolver as habilidades e as potencialidades que as tornem, nessa faixa etária, mais capacitadas intelectualmente, para ingressarem na primeira fase do Ensino Fundamental de modo a estarem aptas ao desenvolvimento da leitura e escrita, bem como demais conhecimentos.

Se por um lado, é exigida para a Educação Infantil em âmbito nacional e estadual uma maior qualificação do trabalho docente, do ponto de vista didático-pedagógico, por outro é preciso que se invista em uma formação continuada que contribua para que esses educadores, que nela atuam, possam também tomar consciência, da relevância do seu papel, enquanto formadores que precisam, com a devida competência técnica, pedagógica, afetiva e emocional, contribuir com um fazer pedagógico em que sejam contempladas todas essas exigências que agora cabem à Educação Infantil. Sendo necessário, investigar até que ponto, os cursos de formação continuada para esses professores têm contemplado o trabalho com a afetividade e o desenvolvimento emocional como meio indispensável ao desenvolvimento das capacidades cognitivas dessas crianças.

De acordo com o Plano Municipal de Educação de João Pessoa (2015-2025):

Atualmente, as formações que são realizadas na rede municipal pública de ensino são oferecidas tanto pela equipe multidisciplinar da Secretaria de Educação/Educação Infantil quanto pelas instituições selecionadas através de editais e licitações, além das formações continuadas oferecidas pelo Ministério da Educação e outros parceiros. Porém, não exime a função do suporte pedagógico da SEDEC nem da própria unidade de realizar na instituição formações específicas que venham atender às necessidades particulares de cada contexto escolar (JOÃO PESSOA, 2015).

Nessa perspectiva, desenvolvemos a referida pesquisa, analisando até que ponto, a formação continuada oferecida aos professores da Educação Infantil, aqui na cidade de João Pessoa/PB, tem pautado seus planos de trabalho, de modo a contemplar também, a compreensão do quanto a afetividade é essencial para o desenvolvimento mental das crianças, sobretudo, das crianças da Educação Infantil, cujo trabalho pedagógico não pode se isentar de conceber seus alunos de modo integral, pois como prevê a própria LDB (9394/96) em seu artigo 29, no qual diz que

“a Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996).

A principal intenção dessa pesquisa foi despertar naqueles que elaboram e nos que participam da formação continuada, oferecida aos educadores que atuam na Educação Infantil na cidade de João Pessoa/PB, uma reflexão acerca da relevância em se considerar, no âmbito de todo processo educacional, a afetividade como fator motivador e propositor de qualidade em todo o processo de ensino-aprendizagem.

Compreendemos que essa reflexão é indispensável a uma prática pedagógica que se proponha a ser de qualidade. Sobretudo, nesse nível de ensino, em que as crianças ainda estão desenvolvendo, de maneira muito particular, a sua autoestima e autonomia. Nessa perspectiva, a pesquisa, aqui desenvolvida, aspira contribuir, de algum modo, para que essa formação continuada seja, ainda mais, propulsora de práticas pedagógicas que venham a favorecer uma educação de qualidade para as nossas crianças, a fim de que estas tenham, a partir do acesso a uma Educação Infantil significativa, a garantia do direito despertado em si, o apreço e o prazer pelos estudos, já que a educação é um direito legítimo de toda criança. Dando a escola, através de uma formação continuada qualificada para seus educadores, condições de oferecer uma forma de seus alunos exercerem sua cidadania, pois como afirma-nos Rodrigues e Aragão: *“é oferecendo meios que a escola impulsiona seus alunos a fazerem parte do mundo”* (MATERIAL PEDAGÓGICO, 2016).

Acerca da relevância de se considerar os estudos sobre a educação continuada e a qualidade dessas formações, afirma-nos Rodrigues, Geglio e Lessa ao se reportarem a aos estudos desenvolvidos por Bernadete Gatti sobre essa temática:

Para Gatti (2008) a multiplicação da oferta de propostas de educação continuada traz preocupações quanto à validade e eficácia em vários aspectos, como nas discussões da área educacional em geral, nas falas de gestores públicos da educação, em instituições da sociedade civil financiadoras de iniciativas dessa natureza e nas

discussões dos legisladores. Essa preocupação apresentou-se, por exemplo, com alguns administradores públicos, que em seu campo de atuação implementaram, ou encontraram em processo de implementação, programas de educação continuada para professores ou de profissionais da educação em geral. Esse contexto também demonstra que as mudanças no campo da educação, influenciada por novos interesses pela educação, concorrem para o surgimento de um projeto de formação docente que resultou politicamente em um estado de compromisso norteado por um projeto insipiente de substituição de uma pedagogia tradicional por uma pedagogia nova. Sobre isso, a autora apresenta ideias de autores brasileiros, que contribuíram para a construção da história da Educação com interessantes caminhos, avanços, desafios e recomposições. (Rodrigues, Geglio, Lessa, 2016, p.171-172).

Como vimos, segundo os autores, hoje há uma preocupação por parte de administradores e gestores públicos com a qualidade dos cursos de formação continuada ofertada aos profissionais da educação, pois o que se observa, nesse cenário, é um aumento em sua oferta, por parte de grupos empresariais cujos interesses nem sempre são educacionais.

Ainda a respeito da função social e política da educação, bem como da prática educativa Paulo Freire nos diz:

A preocupação com os limites da prática, no nosso caso, da prática educativa, enquanto ato político, significa reconhecer, desde logo, que ela tem uma certa eficácia. Se não houvesse nada a fazer com a prática educativa não havia por que falar dos seus limites. Da mesma forma como não havia por que falar de seus limites se ela tudo pudesse. Falamos de seus limites precisamente porque, não sendo a alavanca da transformação profunda da sociedade a educação pode algo no sentido desta transformação (FREIRE, 2001, p.28).

Portanto, ofereçamos então, uma Educação Infantil de qualidade, baseada na competência técnica e na devida valorização da afetividade. Afetividade, aqui compreendida, não apenas como uma manifestação de carinho e cuidado com o outro, mas como respeito ao outro (a criança), com o (a) qual é necessário manter uma relação de respeito, baseada na ética de valorização do outro, enquanto um ser que possui o direito de ser respeitado em suas especificidades de criança. Como meio indispensável para despertar o gosto, o prazer e a motivação para o aprender.

A respeito da interação entre a afetividade e o desenvolvimento mental, a inteligência, acrescenta-nos Piaget (2014):

Insistimos, novamente, para concluir, sobre a *interação constante e dialética entre afetividade e inteligência*, que se desenvolvem e se transformam solidariamente, em função da organização progressiva das condutas, mas não uma pela outra. O psicólogo as separa, artificialmente, pela comodidade da exposição; ele deve mostrar que elas são de natureza diferente, sem que, para isso, ele tenha de dicotomizar a conduta, e sem desconhecer sua unidade concreta (PIAGET, 2014, p.74).

Partindo do pressuposto de que a afetividade e a inteligência se desenvolvem e se transformam de modo solidário, pensamos que não há como conceber um processo de ensino-aprendizagem, que se queira de qualidade e, propulsor do direito ao exercício da cidadania, pela garantia de uma educação de qualidade, enquanto um direito legítimo de toda criança não venha a valorizar a junção desses dois fatores (afetividade x desenvolvimento mental das crianças) em sua metodologia e recursos didáticos cotidianamente, como parte integral da proposta curricular a ser aplicada cotidianamente no interior das salas de aula em que se deem essa aprendizagem.

Sobre a relação entre a afetividade e a prática docente, Freire nos diz:

É preciso, por outro lado, reinsistir em que não se pense que a prática educativa vivida com afetividade e alegria, prescindida da formação científica séria e da clareza política dos educadores ou educadoras. A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança, ou, lamentavelmente, da permanência do hoje. (Freire, 1996, p. 53)

Desse modo, percebemos que ao se defender a relevância da afetividade para o desenvolvimento mental das crianças, não pretendemos com isso, eximir os educadores e educadoras de um trabalho pedagógico voltado para a competência técnica que garanta aos(as) educandos(as) o acesso a todo o conhecimento necessário ao desenvolvimento das habilidades que são próprias da Educação Infantil e que lhes permitirão ingressar no Ensino Fundamental de modo mais preparado ao desenvolvimento, por exemplo, da leitura e escrita.

Acrescentamos que faz-se necessário, ainda, que esses educadores e educadoras tenham consciência de que o seu fazer pedagógico tem um caráter ideológico e político, que necessita estar a favor das tão precisas e urgentes mudanças sociais e a devida valorização da afetividade na sua metodologia, como meio de conquistar e motivar seus(as) educandos(as), concebemos, esse, como um

dos caminhos que podem conduzir a esse fim primeiro de todo ato educacional, o de construir uma sociedade mais justa e igualitária, na qual todos tenham os seus direitos respeitados, inclusive, o direito legítimo a uma educação de qualidade propulsora de cidadania, inclusive ao nível de Educação Infantil.

2.2 A temática da afetividade e da formação dos docentes em alguns documentos oficiais

Esse tema também é respaldado pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, quando nele é colocado:

Entre o bebê e as pessoas que cuidam, interagem e brincam com ele se estabelece uma forte relação afetiva (a qual envolve sentimentos complexos e contraditórios como amor, carinho, encantamento, frustração, raiva, culpa etc.). Essas pessoas não apenas cuidam da criança, mas também medeiam seus contatos com o mundo, atuando com ela, organizando e interpretando para ela esse mundo. É nessas interações, em que ela é significada/interpretada como menino/menina, como chorão ou tranquilo, como inteligente ou não, que se constroem suas características. As pessoas com quem construíram vínculos afetivos estáveis são seus mediadores principais, sinalizando e criando condições para que as crianças adotem condutas, valores, atitudes e hábitos necessários à inserção naquele grupo ou cultura específica (BRASIL, 1998, p.18).

Essas questões são de suma importância e merecem ser consideradas em uma formação continuada que se queira de qualidade. Nesse sentido, a (o) educadora (o) necessita ter clareza que, de acordo com a relação estabelecida, entre elas(es) e as crianças, como também, entre elas(es) e os bebês, em idade pré-escolar, o laço da afetividade será fortalecido, ou não, contribuindo ou não, para um desenvolvimento cognitivo e emocional mais efetivo e consistente por parte dessas crianças.

O Plano Nacional de Educação (PNE/ 2014- 2024) enfrentará alguns desafios se a sociedade desejar dar à educação infantil o papel que vem sendo reafirmado, para esse nível de ensino, de acordo com os discursos políticos, pois de acordo com a meta 7:

Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb: 6,0 nos

anos iniciais do ensino fundamental; 5,5 nos anos finais do ensino fundamental; 5,2 no ensino médio (BRASIL, 2014).

Ainda é notório que para se garantir a qualidade de toda a Educação Básica é necessário garantir, primeiramente, a qualidade da Educação Infantil. Sobre essa educação, o PNE afirma em sua primeira meta a necessidade de: “universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de Educação Infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE” (BRASIL, 2014).

Obviamente, além de garantir o acesso à Educação Infantil, é preciso, garantir um padrão de qualidade, inclusive na formação continuada dos (as) educadores (as) que atuam nesse nível de ensino.

O Plano Nacional de Educação (2014-2024) defende em sua meta 16:

Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2014).

Referindo-se a Nota Técnica ao PNE, emitida pelo Ministério da Educação, ainda é afirmado nesse plano: “para que se tenha uma educação de qualidade e se atenda plenamente o direito à educação de cada estudante é importante que o profissional responsável pela promoção da aprendizagem tenha formação adequada” (p. 93).

Compreendendo a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, podemos a partir dessa afirmação observar o respaldo legal que uma formação continuada de qualidade para esse nível de ensino possui, estando legitimada e legalizada através do então Plano Nacional de Educação.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica cabe a este nível de educação a tarefa de *“educar e cuidar”*, pois nelas temos:

Nessa perspectiva, é oportuno e necessário considerar as dimensões do educar e do cuidar, em sua inseparabilidade, buscando recuperar,

para a função social da Educação Básica a sua centralidade, que é o estudante. Cuidar e educar iniciam-se na Educação Infantil, ações destinadas a crianças a partir de zero ano, que devem ser estendidas ao Ensino Fundamental, Médio e posteriores (BRASIL, 2013, p. 17).

Desse modo, se é tarefa da Educação Básica “educar e cuidar”, centrando seus esforços no pleno desenvolvimento do estudante, não há como conceber uma formação continuada de qualidade para a Educação Infantil que não possua na sua proposta curricular, a devida atenção aos estudos a respeito da relevância da afetividade para o desenvolvimento mental das crianças. Nessa perspectiva, analisamos com o referido projeto de pesquisa, até que ponto isso é contemplado e considerado nas propostas de formação continuada para a Educação Infantil por parte daqueles que a organizam e a executam no município de João Pessoa/PB, como condição mínima necessária, ao desenvolvimento de uma formação continuada que permita às(aos) educadoras(as) produzir um fazer pedagógico que venha de fato a contribuir para a qualidade na Educação Infantil do referido município, como forma de garantir o aceso, ao direito legítimo que toda criança tem: uma educação de qualidade, já que este é um direito de todas as crianças segundo a nossa Constituição Federal e o Estatuto da Criança e do Adolescente.

Como não perpassar tais direitos pela formação inicial e continuada dos profissionais que atuam nas creches e pré-escolas, pensando neles como pilares fortalecedores da educação que essas crianças recebem. De acordo com o perfil profissional traçado pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: “O trabalho direto com crianças pequenas exige que o professor tenha uma competência polivalente. Ser polivalente significa que ao professor cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento. Este caráter polivalente demanda, por sua vez, uma formação bastante ampla do profissional que deve tornar-se, ele também, um aprendiz, refletindo constantemente sobre sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade e buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve. São instrumentos essenciais para a reflexão sobre a prática direta com as crianças a observação, o registro, o planejamento e a avaliação”.

Esses profissionais precisam, além de uma sólida formação inicial, de uma consistente formação continuada respaldada e embasada nas experiências cotidianas que o seu trabalho lhes coloca.

A respeito da necessidade de se dá a afetividade o seu devido lugar no processo de ensino-aprendizagem, sobretudo, na Educação Infantil, no livro ***Um passado sempre presente no fazer pedagógico***, organizado pelas professoras Janine Rodrigues e Mara Simões (2015), no artigo ***A educação funcional e diferenciada*** em que as professoras Albanita Oliveira, Carmem Queiroz, Isolda Ramos e Onelice Borges abordam a temática da afetividade, do interesse e do desenvolvimento da inteligência, temos:

Em geral, afetividade é um termo que se relaciona aos conceitos e funções de necessidade, interesse e inteligência. Nem por isso, a afetividade se torna menos importante, sendo o próprio Claparède quem diz que o mesmo ponto de vista funcional pareceu projetar também, certa luz sobre o obscuro problema dos sentimentos e das emoções (BORGES ET AL., 2015, p. 30).

E ainda, sobre o interesse e a inteligência, as autoras acrescentam:

Existem dois meios para se estimular o interesse: os meios extrínsecos que apelam para aspectos estranhos ao próprio trabalho que se tem de executar e que lançam o indivíduo fora de si mesmo, a bem dizer: tais são os prêmios, os castigos, a emulação, a necessidade de passar nos exames, etc. e os meios intrínsecos que consistem em por o aluno numa situação tal que sinta a necessidade, o desejo de executar a tarefa determinada (BORGES ET AL., 2015, p. 35).

Como vimos, para as referidas autoras, o interesse pode ser estimulado por meios extrínsecos e intrínsecos, cabendo as(aos) educadoras (es), se inteirar desse fato, lançar mãos de seus artifícios pedagógicos para despertar a motivação e o interesse pelo ato de aprender.

Explicando-nos:

No primeiro aspecto, corre-se o risco de ensinar a criança a detestar o trabalho, criando em torno dos deveres impostos, associações afetivas desagradáveis. Já no segundo, a escola não precisa de seu arsenal de coerção (disciplina, castigos, más notas) que se sentem de substituto do interesse ausente. Nesse caso, o mestre deve ser um estimulador de interesses, um despertador de necessidades intelectuais e morais, a partir do entendimento de que a escola dever

fazer amar o trabalho, sendo para a criança um ambiente alegre, em que possa trabalhar com entusiasmo. Como se pode notar, quando se tem em vista fazer com que a criança goste do trabalho, tornando-o uma peça da sua vida e associando-o ao prazer de vencer, a educação necessita de um fator importante que é pessoal, o valor do mestre, o amor que dedica aos seus alunos. (Oliveira *etall*, 2015, p. 35)

Em suas colocações, as autoras, ao se reportarem aos estudos do próprio Claparède, deixam-nos claro, a necessidade de um processo de ensino-aprendizagem que valorize a afetividade como meio de despertar o interesse intrínseco nos educandos, como forma de aguçar o seu desenvolvimento mental, ou seja, a sua inteligência, despertando-as para as suas potencialidades e possibilidades.

Nessa perspectiva, é necessário que o processo de formação continuada dos professores da Educação Infantil, dê ao estudo da temática afetividade e desenvolvimento mental das crianças, o devido espaço e relevância em sua organização curricular.

De acordo com Iria Brzezinski, baseada na concepção de formação continuada para professores nos anos iniciais do Ensino Fundamental em sintonia com o que vem defendendo a ANFOPE, ANPEd, CEDES e o FORUNDIR:

Essas entidades defendem um projeto de sociedade, de educação, de formação de professores e de escola fundamentado na concepção histórico-social e que tem como paradigma educacional as relações entre cultura, sociedade e educação. Esse paradigma leva em conta as transformações sociais, das forças produtivas e do mundo do trabalho, transformações que, dialeticamente, provocam mudanças no papel social atribuído ao professor. Diante da adoção desse paradigma, a formação do profissional da educação para atuar na educação básica é entendida como um processo marcado pela complexidade do conhecimento, pela crítica, pela reflexão-ação, pela criatividade, pelo reconhecimento da identidade cultural dos envolvidos nos processos formativos e pelas relações estabelecidas na mediação entre formadores e aprendentes (BRZEZINSKI, 2008, p.36).

Dentre essas transformações que, dialeticamente, pedem mudanças no papel social atribuído ao professor, está a sua capacidade de se relacionar de modo afetivo com seus(as) educandos(as), despertando neles(as), o interesse intrínseco que também é um dos fatores contribuintes para o desenvolvimento da inteligência,

de modo prazeroso, em um processo de ensino-aprendizagem em que haja espaço para a alegria, a ludicidade, no qual a aprendizagem ocorra, de modo espontânea, provocada por uma relação em que, o educador estimule o desenvolvimento das potencialidades de seus(as) educandos(as), por meio de sua afetividade e necessária competência técnica e emocional. Nesse processo, a família também necessita ser envolvida, respeitada, tratada de forma agradável e convidada a sentir-se partícipe da vida escolar, pois essa relação família/escola é de fundamental importância para o desenvolvimento afetivo e intelectual das crianças.

3 A AFETIVIDADE E A FORMAÇÃO DO SUJEITO NA TEORIA PSICOGENÉTICA DE HENRI WALLON

Wallon é mais um dos teóricos que reconhece o lugar do conhecimento na primeira infância, relacionando a maturação da cognição e ao desenvolvimento afetivo, pois como afirma-nos Dantas:

Na psicogenética de Henri 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 de vida. Neste momento a afetividade reduz-se praticamente às manifestações fisiológicas da emoção, que constitui portanto o ponto de partida do psiquismo (2016, p.85).

Se há desenvolvimento da vida humana, desde a vida intrauterina, como hoje, temos certeza, e Comenius já previa; e se ao nascer a criança já tem o seu desenvolvimento cognitivo relacionado à afetividade, é necessário refletirmos que tipo de educação estamos oferecendo a nossas crianças que adentram a escola cheias de vida e sonhos. Cabe-nos, enquanto educadores, refletirmos se estamos desempenhando nossos papéis pedagógicos, no sentido de favorecer o desenvolvimento cognitivo integral de nossas crianças, inclusive propiciando a elas o seu melhor desempenho emocional e afetivo.

Nessa perspectiva, não podemos deixar de considerar a relevância da afetividade como propulsora de desenvolvimento cognitivo. Afetividade essa que deve permear a relação educador – educando, não apenas como o carinho propriamente dito, mas como o respeito ético pela pessoa de cada criança que nos é confiada enquanto educadoras (es) que somos.

Para Dantas (2016), Wallon defendia que o recém-nascido é um ser centrípedo de modo radical, pois se ocupa primordialmente com seu eu corporal e reage muito pouco aos objetos do ambiente físico, ou seja, o bebê ocupa-se basicamente consigo próprio, com a saciedade de suas necessidades básicas, de alimentação, higiene e afeto. Para tanto, utiliza-se do choro para comunicar-se com sua mãe.

Nesse sentido, afirma-nos Dantas:

Não é por acaso que seu choro atua de forma tão intensa sobre a mãe: é esta a função biológica que dá origem a um dos traços característicos da expressão emocional: sua alta contagiosidade, seu poder epidêmico. É neste sentido que Wallon a considera fundamentalmente social: ela fornece o primeiro e mais forte vínculo entre os indivíduos e supre a insuficiência da articulação cognitiva nos primórdios da história do ser e da espécie (DANTAS, 2016, p. 85).

Aqui, observamos que Wallon faz uma relação importante de se considerar entre o choro do bebê, sua expressão emocional e sua função social: a de comunicar-se com sua mãe, que por sinal, logo se contagia com tal expressão infantil.

Ao abordar a Teoria da Emoção de Wallon, Dantas (2016, p.85), afirma que *“Na psicogenética de Henri Wallon, a dimensão afetiva ocupa lugar central, tanto do ponto de vista da construção da pessoa quanto do conhecimento”*.

A referida autora, ao tratar do tema Afetividade e Inteligência ainda enfatiza que a afetividade para desenvolver-se necessita de conquistas realizadas no âmbito da inteligência, e vice-versa. Colocando que, inicialmente, a afetividade reduz-se praticamente a emoção. Tratando-se de uma afetividade somática, epidérmica na qual as tocas afetivas necessitam da presença dos parceiros.

Em seguida, a inteligência constrói uma função simbólica, em que a comunicação se beneficia, incorporando a linguagem em sua dimensão semântica, primeiramente oral e, por conseguinte, escrita. Nessa fase, desenvolve-se uma forma muito requintada de comunicação afetiva.

Seu último estágio de construção, dá-se durante a puberdade, nele a afetividade incorpora uma função categorial, nascendo uma conduta que faz exigências racionais às relações afetivas, exigências essas de respeito mútuo, igualdade de direitos e justiça, entre outros.

Podemos perceber que, ao longo da infância, a afetividade e a inteligência caminham de modo muito interligado, dando-nos base para defender que não se pode conceber um ato educativo pensado para o ser humano que não

seja baseado também em estudos sobre a afetividade, defendemos, portanto, que os cursos de formação inicial e continuada para professores da Educação Infantil precisam contemplar em seus currículos disciplinas e temas que formem e sensibilizem suas(seus) alunas(os) para compreenderem a dimensão afetiva do ato educativo.

A esse respeito ressalta-nos Dantas:

A afetividade, nesta perspectiva, não é apenas uma das dimensões da pessoa: ela é também uma fase do desenvolvimento, a mais arcaica. O ser humano foi, logo que saiu da vida puramente orgânica, um ser afetivo. Da afetividade diferenciou-se, lentamente a vida racional. Portanto, no início da vida, afetividade e inteligência estão sincreticamente misturadas, com o predomínio da primeira (DANTAS, 2016, p.90).

Baseando-nos na afirmação supracitada, podemos de fato afirmar e defender, que ao pensar a formação docente seja para a Educação Infantil, ou para qualquer outra modalidade de ensino, é preciso considerar os estudos sobre a temática da afetividade e sua contribuição para a compreensão do desenvolvimento humano.

3.1 A construção do EU segundo Wallon

De acordo com Dantas (2016), para Wallon, a construção do Eu consiste em uma etapa orgânica, durante a qual há a finalização da embriogênese fora do útero materno. Wallon ainda defende a existência de fases centrípedas e anabólicas (as de predomínio afetivo) e centrífugas e catabólicas (predomínio da inteligência). Aqui, observamos que o referido teórico defende que desde o início do desenvolvimento infantil há uma direta relação entre a afetividade e a inteligência.

Ainda ao se tratar dessa relação existente nos primeiros meses de vida afirma-nos Dantas:

Assim em poucas semanas, em função das respostas do meio humano, os movimentos impulsivos se tornam movimentos expressivos: a partir daí, até o final do primeiro ano, o principal tipo de relação que o bebê manterá com o ambiente será de natureza afetiva: é o período emocional, fase mais arcaica da vida humana. Ao longo do seu curso, mesmo aquilo que interessa à vida de relação, e por conseguinte à atividade cognitiva, como os estímulos auditivos e

visuais, despertam, não reações exploratórias, mas respostas afetivas: alegria, surpresa, medo. Daí a afirmação walloniana de que a inteligência ainda não se dissociou da afetividade, cuja consequência inevitável é que, neste momento, estimular a primeira equivale a nutrir a segunda (DANTAS, 2016, p.92).

Nessa colocação, fica-nos claro o quanto a afetividade e a inteligência caminham juntas no primeiro ano de vida dos bebês, e como também, uma nutre a outra, em um processo de inter-relação no qual se dá o desenvolvimento social e cognitivo do bebê. Desse modo, continua a autora supracitada:

O bebê que trava com a mãe aquilo que Ajuriaguerra chamou de “diálogo tônico”, depende de toques, carícias, contatos visuais, da voz em seus aspectos mais elementares: melodia, ritmo, altura, modulação. Aos seis meses a presença humana é o mais poderoso estimulante; o interesse pelas coisas é um derivado. Objetos oferecidos por pessoas têm muito maior probabilidade de produzir interesse. Movimentos e vozes humanas constituem o espetáculo mais interessante, incomparavelmente mais atraente do que os fenômenos do meio físico” (DANTAS, 2016, p.92).

Como podemos observar, Dantas encerra sua afirmação ressaltando a importância da interação social dos bebês com suas progenitoras e adultos que com eles convivem, pois desde os seus toques até a entonação de suas vozes, são para os bebês, o espetáculo mais atraente.

O bebê vive uma fase muito centrada em si próprio e na satisfação de suas necessidades básicas, após esse primeiro período, ele começa a tomar consciência de si próprio, passando a viver um tempo mais centrífugo, tomando posse da própria imagem no espelho, passando assim, a se reconhecer de fora para dentro. Aqui, a tarefa evolutiva primordial, passa a ser a consciência de si. De certo modo, tem início uma negação do outro, para que se atinja uma autonomia relativa a esse outro.

Nesse sentido, Dantas ressalta-nos:

Tal elaboração se faz pela interação, sem dúvida, mas por um tipo especial de interação, caracterizado pela oposição e negação do outro: é pela expulsão do que há de alheio em si, que se fabrica o Eu. A simbiose fetal, prolongada na simbiose alimentar e afetiva do lactante, precisa ser rompida para dar lugar a uma individualidade diferenciada. É necessária uma ruptura que assume um caráter muitas vezes explosivo. O conflito faz parte do desenvolvimento

normal, desempenha uma função dinamogênica, ativadora (DANTAS, 2016, p.94).

Compreendamos desse modo, que se faz necessária uma ruptura ainda que de modo simbólico com o outro para a construção e afirmação do *Eu* que agora se desenvolve em um nível maior de cognição. A esse respeito, segundo Dantas, para Wallon “*a construção do Eu é um processo condenado ao inacabamento: persistirá sempre dentro de cada um, o que Wallon chama de fantasma do outro*”. (2016, p.95)

Por volta dos quatro aos seis anos de idade esse *Eu* ainda frágil vivencia uma mistura de sensações em relação ao outro que vai desde a rebeldia até a imitação daqueles a quem noutro negava obediência. Vejamos:

É este drama que ocupa dominantemente o quarto, o quinto e o sexto ano, numa sucessão de manifestações que vão desde a rebeldia e o negativismo em estado quase puro, à sedução do outro e depois à sua imitação. Conquistado na batalha o eu ainda frágil precisa da admiração alheia para completar a sua construção, e assim oferecer-se em espetáculo. Depois, usa o outro que negou ferozmente a pouco como modelo para ampliação das próprias competências. É inevitável a tentação de aproximar esta descrição daquela que a psicanálise faz do drama edipiano. Conflito, sedução, identificação, os mesmos elementos, mais ou menos na mesma época, estão presentes, mas de forma laicizada. Eles dão colorido a relação com os outros em geral, e não apenas com a figura paterna (DANTAS, 2016, p.95).

Essa afirmação, leva-nos a refletir sobre a relevância do papel não apenas da mãe e do pai na construção do *EU* infantil, mas também de qualquer adulto que com a criança conviva, inclusive o papel da(o) educadora(or). Essa(e) profissional necessita ter a devida compreensão de como se dá o processo da construção do *EU*, suas etapas, singularidades e manifestações a fim de que possa dá a criança que lhe chega em sala de aula um acolhimento afetuoso, compreendendo que a personalidade daquele ser ainda está em formação e que, essa(e) educadora(or) lhe servirá inclusive de exemplo para o desenvolvimento de suas habilidade cognitivas e também de seus valores morais.

A esse respeito, Dantas coloca o que para ela, seriam as incumbências da escola em cada uma dessas fases:

Esta sucessão de predominâncias corresponde a uma sucessão de necessidades a serem atendidas; fica bem claro, embora apenas implícito na teoria, o que cabe à educação em cada um dos seus momentos. A satisfação das necessidades orgânicas e afetivas, a oportunidade para manipulação da realidade e a estimulação da função simbólica, depois a construção de si mesmo (DANTAS, 2016, p.98).

Segundo Dantas (2016), a partir dos seus estudos realizados sobre a Teoria da Emoção de Wallon, no primeiro ano de vida do bebê cabe a satisfação de suas necessidades orgânicas e afetivas; já dos dois aos três anos, deve-se dar a oportunidade de manipulação da realidade e a estimulação da função simbólica (o mundo do faz de conta, da brincadeira e da ludicidade) e, por fim, dos quatro aos seis anos a ênfase necessita ser dada a construção de si mesmo, de sua identidade e autonomia.

3.2 O papel da escola e da pedagogia para a teoria walloniana

Wallon defendia uma educação que valorizasse o indivíduo, suas aptidões, incentivando o desenvolvimento de sua atividade original e pessoal. Assim de acordo com Brulfert e Werebe, afirmava Wallon a respeito da educação nova: *esta designação foi reservada ao tipo de educação que se opõe ao da educação tradicional e que se volta para o indivíduo, para suas aptidões e para o desenvolvimento de sua atividade original e pessoal* (BRULFET; WEREB, 1986, p.22).

Ainda para Wallon, a educação tradicional pecou, principalmente, por ter valorizado demasiadamente o individualismo, deixando de dar o devido valor social que todo ato educacional necessita ter.

Ao tratar da relevância da escola para o desenvolvimento infantil preconizado por Wallon, Brulfert e Werebe (1986, p.25) colocam-nos: *A escola, ao contrário, é um meio mais rico, mais diversificado e oferece à criança a oportunidade de conviver com seus contemporâneos e com adultos que não possuem o mesmo status que seus pais* (WALLON; 1959, p. 11).

Aqui, podemos observar a relevância que Wallon dá à escola como um local, em que diferenciando-se do meio familiar, no qual a criança já sente-se muito

a vontade e a todos conhece, acaba por proporcionar um maior desenvolvimento aos pequenos que a frequentam, exatamente por ser esse espaço no qual ela terá que viver novas experiências com pessoas com as quais ela não está tão acostumada a conviver.

Para reiterar o que dissemos, acrescentamos:

Estudos recentes feitos em creches (instituição hoje bastante difundida em vários países avançados) confirmaram idéias de Wallon sobre o desenvolvimento social e afetivo das crianças, revelando que, desde muito cedo, se estabeleceram relações sociais ricas e variadas entre elas (LÈZINE, 52, 1979; STAMBAK, 59, 1979; BAUDONNIÈRE, E NADEL, 41, 1980; NADEL, 57, 1984).

Como podemos observar, para Wallon, as creches e os grupos infantis que nelas se formam são grandes propiciadores de desenvolvimento de relações sociais e afetivas que muito contribuem para a evolução cognitiva, emocional e social das crianças que as frequentam. Nesse sentido, é preciso, acrescentarmos, que se faz necessária uma formação inicial e continuada de qualidade aos professores que nelas atuam, pois ao contrário do que algumas pessoas ainda pensam, baseadas no senso comum e em uma concepção de creche como um espaço apenas de assistência social e não como um espaço educativo, essas instituições pedagógicas são de suma importância para o desenvolvimento das habilidades e competências infantis.

De acordo com Brulfert e Werebe, segundo Wallono grupo infantil era essencial para o desenvolvimento infantil. Vejamos a seguir:

Para Wallon, o grupo infantil é indispensável à criança não somente para sua aprendizagem social, mas também para o desenvolvimento da tomada de consciência de sua própria personalidade. A confrontação com os companheiros permite-lhe constatar que é uma entre outras crianças e que, ao mesmo tempo, é igual e diferente delas (BRULFERT; WEREBE, 1986, p.25).

Entre essas e outras questões ressaltadas por Wallon a respeito do papel da educação e da pedagogia, o autor defendia que a escola deve conhecer as etapas que vivem as crianças e propor uma ação educativa adequada a cada uma dessas etapas, a fim de se proporcionar atividades e metodologias que estejam

relacionadas ao desenvolvimento cognitivo que cada criança possui naquele momento de sua vida.

A esse respeito afirma-nos as autoras:

Uma orientação completamente diferente do ensino se apoia no modelo walloniano, que põe em evidência a importância do conhecimento das necessidades primordiais da criança e das mudanças de objetivo de seus comportamentos, em idades e situações diferentes. Neste caso, o ensino deve levar em conta o papel (utilidade e importância) que os comportamentos infantis, em geral, e as aquisições cognitivas, em particular, representam na vida presente do aluno. Donde a exigência de se conhecer os comportamentos predominantes em cada etapa de desenvolvimento e os objetivos a que eles visam, bem como as prioridades adaptativas da criança, a fim de melhor orientar a ação educativa e talvez prevenir certas formas de malogro e de inadaptação escolar (BRULFERT E WEREBE, 1986, p. 27-28).

Para as autoras, Wallon defendia o conhecimento das necessidades da criança em cada fase de sua infância, a fim de que se possa planejar a ação educativa de acordo com os interesses e capacidades delas e, assim, evitar a inadaptação das mesmas à escola.

Aspirando completar os estudos sobre a afetividade e o desenvolvimento cognitivo na teoria walloniana, buscamos também o conhecimento produzido por Piaget acerca dessa temática. Desse modo, a seguir, abordaremos algumas de suas considerações teóricas sobre esse tema.

4 A INTERAÇÃO SOCIAL NA TEORIA DO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DO HOMEM SEGUNDO PIAGET

De acordo com La Taille, Piaget costuma ser criticado por desprezar o papel dos fatores sociais no desenvolvimento humano, mas segundo a mesma autora essa é uma afirmação injusta, pois na verdade, Piaget apenas não deteve muito seus estudos sobre esse tema, no entanto as balizas que produziu nessa área são muito relevantes, para o estudo dessa questão e para a teoria piagetiana.

A esse respeito a teórica, cita Piaget (1973): *A inteligência humana somente se desenvolve no indivíduo em função de interações sociais que são, em geral, demasiadamente negligenciadas.* A partir dessa afirmação, podemos perceber o valor que Piaget dá ao lugar da interação social em seus estudos, haja visto, a sua preocupação pelo fato da mesma ser negligenciada.

La Taille ainda acrescenta os dois momentos que Piaget define o homem como um ser social, vejamos:

Em suma, afirmar que o homem é ser social ainda não significa optar por uma teoria que explique como este “social” interfere no desenvolvimento e nas capacidades da inteligência humana. O equacionamento que Piaget dá a essa questão passa por dois momentos. O primeiro: definir de forma mais precisa o que se deve entender por “ser social”. O segundo: verificar como os fatores sociais comparecem para explicar o desenvolvimento intelectual (LA TAILLE, 2016, p.12).

4.1 O homem como ser social

De acordo com La Taille(2016,p14), *para Piaget, o ser social de mais alto nível é justamente aquele que consegue relacionar-se com seus semelhantes de forma equilibrada.*

A criança só é capaz de atingir esse equilíbrio necessário para relacionar-se com seus semelhantes quando estiver atingido o pensamento operatório.

A esse respeito afirma-nos a autora supracitada:

Dito de outra forma, a maneira de ser social de um adolescente é uma, porque é capaz de participar de relações como aquela descrita pela equação, e a maneira de ser social de uma criança de cinco

anos é outra, justamente porque ainda não é capaz de participar de relações sociais que expressam um equilíbrio de trocas intelectuais. Vê-se portanto que - para Piaget - não se trata de traçar uma fronteira entre o social e o não social, mas sim de, a partir de uma característica importante das relações possíveis entre pessoas de nível operatório - que representa o grau máximo de socialização do pensamento -, comparar graus anteriores de socialização (LA TAILLE, 2016, p.14).

Para Piaget, o desenvolvimento das operações lógicas equivale, de maneira simplificada, aos estágios correlativos do desenvolvimento social. Em suas produções balizadoras a respeito do lugar da interação social em sua concepção, Piaget analisou como se dá esse processo de socialização nos estágios sensório-motor; pré-operatório e operatório.

No estágio sensório-motor, a inteligência é essencialmente individual, contudo com o surgimento da linguagem, inicia-se a socialização da inteligência. No entanto, certas peculiaridades da fase pré-operatória, ainda limitam a efetivação de trocas intelectuais equilibradas.

Piaget, em seu Livro *Relações entre a afetividade e a inteligência no desenvolvimento mental da criança*, ao se reportar a saída do estágio sensório-motor e ao surgimento da linguagem e da representação simbólica, coloca-nos:

Partiremos do fato essencial que não é necessariamente a causa de tudo, que não é talvez se não uma manifestação: o aparecimento da função simbólica. Enquanto, até aqui, a inteligência consistia simplesmente em coordenar percepções e movimentos, em agir sobre objetos, coordenando as estruturas perceptivas e as ações, doravante torna-se possível à criança evocar objetos e situações não perceptíveis, e evocá-los por meio de outra coisa. Essa outra coisa é, por exemplo, o gesto simbólico, no jogo simbólico que vai se sobrepor ao jogo do exercício e que permitirá, pela imitação em particular, representar toda a sorte de situações não dadas perceptivamente na configuração exterior atual (PIAGET, 2014, p.152-153).

Em sua afirmação, Piaget explicita-nos como se dá o surgimento da função simbólica que marca a saída da criança do estágio sensório-motor e o início do estágio pré-operatório com o surgimento da linguagem. Dessa forma, a inteligência até aqui era utilizada para resolver problemas imediatos. Agora, no entanto, com a representação, a inteligência pode retornar ao passado. O passado pode ser reconstruído pela memória em imagens ou por meio da palavra, ou seja, da

linguagem. Como afirmou Piaget: *a inteligência também pode conduzir ao espaço longínquo tanto quanto ao espaço próprio; poderá ela levar a configuração perceptiva? Há, pois, pensamento e representação se sobrepondo à inteligência sensório-motora* (2014, p.153).

A aquisição da linguagem marca o início de uma socialização efetiva da inteligência. No entanto, no período pré-operatório a criança ainda vivencia algumas situações que limitam a sua possibilidade de realizar trocas intelectuais equilibradas. A esse respeito, ressalta-nos La Taille:

Falta-lhe, em primeiro lugar, a capacidade de aderir a uma escala comum de referência, condição necessária ao verdadeiro diálogo. Vendo, por exemplo, crianças de 4 anos conversando entre elas, verifica-se que cada uma pode emprestar definições diferentes às mesmas palavras, e que não procuravam avaliar essa diferença. Verifica-se a mesma coisa no jogo de regras: cada uma segue as suas próprias, sem parecer sentir necessidade de regular as diferentes condutas a partir de uma referência única (LA TAILLE, 2016, p.15).

A criança que vivencia o período pré-operatório não mantém necessariamente, durante uma conversa, as afirmações que ela mesma fez. Podemos verificar esse fato facilmente quando entrevistamos crianças de até 8 anos sobre uma temática qualquer. Elas defendem certas ideias e, logo em seguida, sem nada comentar, afirmam o contrário, não demonstrando achar que essas contradições representam algo que venha a dificultar o diálogo. A esse respeito, Piaget escreveu: *tudo se passa como se faltasse uma regulação essencial ao raciocínio: aquela que obriga o indivíduo a levar em conta o que admitiu ou disse, e a conservar esse valor nas construções ulteriores* (LA TAILLE, 2016, p. 15).

Por fim, ainda sobre esse ponto, a criança pequena não consegue se colocar no lugar do outro, o que dificulta o estabelecimento de relações de reciprocidade entre ela e os outros. Nesse sentido, afirma-nos Piaget:

Ora, a reciprocidade é o enriquecimento mútuo, mas é muito mais que isso; não tomemos reciprocidade no sentido estrito do “toma-lá-dá-cá”, pois seria demasiado pobre para explicar as simpatias e os sentimentos múltiplos dos quais vamos tratar: a reciprocidade é a coordenação mútua das atividades e dos pontos de vista, tanto afetivos como cognitivos. (...) Em resumo, uma vez que haja trocas e reciprocidade haverá um elemento de enriquecimento, mas em contrapartida, um elemento de obrigação, de dívida, levando, cedo

ou tarde, a retribuir aquilo que se recebeu. Não se trata aí (ou não se trata somente) de uma troca material, mas de uma troca de atitude mais ampla e mais profunda (PIAGET, 2014, p.150).

Essas características dão origem ao que Piaget definiu como pensamento egocêntrico. Esse pensamento está centrado no *EU*, pois nesse período, a criança não consegue se colocar no lugar do outro. Considerando, desse modo, suas necessidades e interesses acima das necessidades e interesses dos outros, mesmo que isso signifique “infringir” regras. Mas é preciso que se ressalte que isso ocorre de modo inconsciente. Vejamos o que pensam La Taille e Piaget a respeito do pensamento egocêntrico:

Em suma, egocentrismo significa também que a criança ainda não tem o domínio do seu “eu” e que, longe de ser autônoma, ainda é heterônoma nos seus modos de pensar e agir. Basta lembrar que, para Piaget e muitos outros, as noções do Eu e do Outro são construídas conjuntamente, num longo processo de diferenciação (LA TAILLE, 2016, p.16).

Segundo Piaget:

Pode-se batizar esse estado inicial como se entende: sincretismo, ou outro. Nós empregamos o termo “egocêntrica” para dizer que havia aí uma não diferenciação e não uma hipertrofia do eu, uma centração sobre a própria atividade e não sobre a consciência do eu, o que não é, de modo algum, a mesma coisa. (...) É a partir desse estado de não diferenciação que se constroem, simultaneamente, de um lado a consciência do eu e, do outro, a noção do outro, a pessoa do outro concebido como um *alter ego*. Mas, essas duas construções – insistimos nisso a propósito de noção de objeto – são simultâneas, correlativas e complementares, não acontecendo uma sem a outra (PIAGET, 2104, p. 159).

Por fim, ao chegar no estágio operatório, a criança será capaz de realizar as trocas intelectuais, pois terá atingido um nível de desenvolvimento mental que lhe permitirá tal feito. Nesse estágio a criança desenvolverá o que Piaget define como personalidade. Vejamos:

A personalidade não é o “eu” enquanto diferente dos outros “eus” e refratário à socialização, mas é o indivíduo se submetendo voluntariamente às normas de reciprocidade e universalidade. Como tal, longe de estar à margem da sociedade, a personalidade constitui o produto mais refinado da socialização. Com efeito, é na medida em que o “eu” renuncia a si mesmo para inserir seu ponto de vista próprio entre os outros e se curvar assim às regras da reciprocidade que o indivíduo torna-se personalidade (PIAGET, 1973, p.245).

Com o desenvolvimento da personalidade, a criança constrói uma oposição ao egocentrismo inicial, deixando de considerar o seu ponto de vista próprio como absoluto, passando a perceber seu caráter particular. A personalidade corresponde a uma tomada de consciência desta relatividade da perspectiva individual, colocando-a em relação com o conjunto das outras perspectivas possíveis; a personalidade é, desta forma, uma coordenação da individualidade com o universal.

Não há como deixar de enfatizar a necessidade de uma sólida formação inicial e continuada as (aos) educadoras (es) que desejam trabalhar ou que trabalham na Educação Infantil a fim de lhes garantir o conhecimento de tais processos mentais pelos quais passam as crianças até atingirem um nível de interação social satisfatório. Um sólido conhecimento teórico sobre o desenvolvimento infantil pode, sem dúvidas, garantir um processo de ensino aprendizagem mais significativo, prazeroso e qualificado.

Observamos que, à medida em que a criança se desenvolve, em termos cognitivos, acontece também, o desenvolvimento de sua capacidade de socialização. Sendo que no estágio sensório-motor há um desenvolvimento voltado para o individualismo, próprio dessa fase; no período pré-operatório ainda há a existência do egocentrismo que limita a capacidade de socialização da criança e, de fato, somente no operatório há um encaminhamento para a formação da personalidade. Momento no qual, a criança enriquece suas trocas devido a sua maturação cognitiva. Como podemos ver desenvolvimento cognitivo e socialização são dois fenômenos que caminham juntos na infância.

De acordo com La Taille, para Piaget nem todas as relações sociais favorecem o desenvolvimento, pois é preciso distinguir bem dois tipos de relação social: a coação e a cooperação.

A autora afirma que *“chamamos coação social, escreve Piaget, toda relação entre dois ou n indivíduos na qual intervém um elemento de autoridade ou de prestígio”*. (Piaget, 1973, p.225)

Sobre o conceito de relações de cooperação, afirma-nos a mesma teórica:

As relações de cooperação representam justamente aquelas que vão pedir e possibilitar esse desenvolvimento. Como o seu nome indica, a cooperação pressupõe a coordenação das operações de dois ou mais sujeitos. Agora, não há mais assimetria, imposição, repetição, crença etc. Há discussão, troca de pontos de vista, controle mútuo dos argumentos e das provas. Vê-se que a cooperação é o tipo de relação interindividual que representa o mais alto nível de socialização. E é também o tipo de relação interindividual que promove o desenvolvimento (LA TAILLE, 2016, p. 19-20).

Diante do exposto, fica evidente a importância de que as relações estabelecidas entre educadoras (es) e educandos (as) sejam baseadas na cooperação, uma vez, que é esse tipo de relação social que promove o desenvolvimento cognitivo e a socialização infantil.

Ao valorizar a relação de cooperação em detrimento da coação, Piaget deixa-nos claro que pensa o social pela perspectiva da ética, seus estudos no campo das relações acabam por valorizar a igualdade e a democracia. A esse respeito, coloca-nos La Taille:

Em suma, a teoria de Piaget é uma grande defesa do ideal democrático. Mas trata-se de uma defesa de caráter científico, uma vez que ele procura demonstrar que a democracia é condição necessária ao desenvolvimento e de integrar essas regras ao próprio processo de desenvolvimento, embora sua teoria corra o risco de pretender demonstrar o que era, na verdade, pressuposto: o valor ético da igualdade, da liberdade, da democracia. Em uma palavra, o valor dos direitos humanos (LA TAILLE, 2016, p.21).

4.2 O desenvolvimento do juízo moral, a afetividade segundo Piaget e o jogo de regras

Em sua teoria, Piaget realizou estudos e pesquisas baseados em jogos de regras para a partir deles analisar e compreender o modo como as crianças desenvolvem seu conceito de juízo moral, para tanto seu estudo do jogo de regras se baseia em três etapas: anomia, heteronomia e autonomia.

Ao realizar tais estudos, Piaget busca também comparar a correspondência existente entre as estruturas cognitivas e os sistemas afetivos.

A esse respeito, afirma-nos Piaget:

Quando se pretende pôr em evidência a heterogeneidade fundamental da vida afetiva e da vida intelectual, comete-se comumente o erro de comparar sentimentos a operações intelectuais de níveis diferentes e não correspondentes. Se ao contrário, temos o cuidado de comparar estruturas cognitivas e sistemas afetivos contemporâneos no desenvolvimento, podemos falar de uma correspondência termo a termo (PIAGET, 2014, p. 55).

Nesse sentido, comparando as estruturas cognitivas aos sistemas afetivos de modo correspondente termo a termo, como ele bem coloca, Piaget elaborou a seguinte tabela que bem ilustra os conceitos aqui abordados. Vejamos a seguir:

QUADRO A – Quadros Paralelos dos Estágios do Desenvolvimento Intelectual e Afetivo

Desenvolvimento intelectual <i>Inteligência Sensório-Motora</i> (não socializada)	Desenvolvimento afetivo <i>Sentimentos Intraindividuais</i> (acompanhando a ação do sujeito, qualquer que seja a ação)
<i>Formações Hereditárias:</i> -reflexos -instintos (ensaos de reflexos)	<i>Formações Hereditárias:</i> -tendências instintivas -emoções
<i>Primeiras aquisições em função da experiência, antes da inteligência sensório-motora propriamente dita:</i> -primeiros hábitos -percepções diferenciadas	<i>Afetos Perceptivos:</i> -prazeres e dores ligados às percepções -sentimento agradável e desagradável
<i>Inteligência Sensório-Motora</i> (de seis a oito meses até a aquisição da linguagem – dois anos)	<i>Regulações Elementares</i> (no sentido de Janet): ativação, frenagem, reações de terminação com sentimentos de sucesso ou de fracasso.

Fonte: Quadro extraído do livro *Relações entre a Afetividade e a Inteligência no Desenvolvimento Mental da Criança* de Jean Piaget. – Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014. (Organização e tradução do original: Cláudio J. P. Saltini e Doralice B. Cavenaghi).

QUADRO B – Quadros Paralelos dos Estágios do Desenvolvimento Intelectual e Afetivo

Desenvolvimento intelectual <i>Inteligência Verbal</i> (conceitual – socializada)	Desenvolvimento afetivo <i>Sentimentos Interindividuais</i> (trocas afetivas entre pessoas)
<i>Representações Pré-operatórias</i> (interiorização da ação em um elementar pensamento ainda não reversível)	<i>Afetos Intuitivos</i> (sentimentos sociais, aparecimento dos primeiros sentimentos morais)
<i>Operações Concretas</i> (de 7 a 8 anos e 10 a 11 anos) (operações elementares de classe e de relações = pensamento não formal)	<i>Afetos Normativos</i> Aparecimento de sentimentos morais autônomos, com intervenção da vontade (o justo e o injusto não dependem mais da obediência a uma regra)
<i>Operações Formais</i> (começa dos 11 aos 12 anos, mas só se realiza plenamente dos 14 aos 15 anos) Lógica das proposições liberadas dos conteúdos.	<i>Sentimentos Ideológicos</i> -os sentimentos interindividuais se desdobram em sentimentos que têm por objetivo ideais coletivos. -elaboração paralela da personalidade: o indivíduo assume um papel e objetivos.

Fonte: Quadro extraído do livro *Relações entre a Afetividade e a Inteligência no Desenvolvimento Mental da Criança* de Jean Piaget. – Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014. (Organização e tradução do original: Cláudio J. P. Saltini e Doralice B. Cavenaghi)

Como já foi dito anteriormente, Piaget realizou seus estudos e pesquisas sobre o desenvolvimento moral da criança a partir do jogo de regras, ao tratar dessa questão La Taille retrata-nos um pouco dos motivos dessa escolha:

Para Piaget, os jogos coletivos são paradigmáticos para a moralidade humana. E isto por três razões, pelo menos. Em primeiro lugar, representam uma atividade interindividual necessariamente regulada por certas normas que, embora geralmente herdadas das gerações anteriores, podem ser modificadas pelos membros de cada grupo de jogadores, fato que explica a condição de “legislador” de cada um deles. Em segundo lugar, embora tais normas não tenham em si caráter moral, o respeito a elas devido é, ele sim, moral (e envolve questões de justiça e honestidade). Finalmente, tal respeito provém de mútuos acordos entre os jogadores, e não da mera aceitação de normas impostas por autoridades estranhas à comunidade de jogadores. Vale dizer que, ao optar pelo estudo do

jogo de regras, Piaget deixa antever sua interpretação contratual da moralidade humana (LA TAILLE, 2016, p.49).

Piaget optou por analisar o jogo de bola de gude entre os meninos e amarelinha para as meninas. Ao realizar sua pesquisa, percebeu que a evolução prática e da consciência da regra do jogo dividia-se em três etapas: a etapa da anomia, na qual crianças de cinco, seis anos de idade não conseguem seguir regras coletivas. Para elas, as brincadeiras servem apenas para satisfazer suas necessidades motoras e fantasias simbólicas; a segunda etapa é a da heteronomia, na qual há um interesse em fazer parte das atividades coletivas baseadas em regras. No entanto, as crianças dessas fases não se veem como legisladoras do jogo, pensando nas regras como um contrato entre os jogadores, para elas, as regras é algo sagrado e imutável, impostas pela tradição, mas aqui é comum que a criança faça alterações nessas regras em benefício próprio sem achar que isso seja algo desonesto; somente na etapa da autonomia que corresponde a fase adulta do jogo, as crianças são capazes de conceber como possíveis legisladoras dos jogos, criadoras de novas regras que são submetidas a apreciação dos demais jogadores.

Piaget, certamente, escolheu o estudo do dever moral para dá sequência a sua pesquisa, porque como vimos, o ingresso da criança no universo moral está marcada por uma série de aprendizagens de obrigações e deveres que são a elas impostas por seus pais e adultos, como: não gritar, não xingar, não mentir, não bater, etc. Certamente, a criança aceitará tais deveres sem contestá-los, pois como já está acostumada na fase da heteronomia a aceitar, inquestionavelmente, as regras do jogo, certamente o fará com seus deveres morais. No entanto, do mesmo modo como deforma as primeiras, certamente deformará as segundas. Desse modo, cabe aos adultos, sejam eles os pais, sobretudo os (as) educadores(as) compreender essas fases pelas quais passa a criança ao longo do seu desenvolvimento do juízo moral e do dever moral para ter consciência de que não é “desobediência” ou “malcriação” mas sim, falta de capacidade e maturação cognitiva naquele dado momento e que será superado ao longo do seu crescimento.

Piaget, ainda, defende que em nossas atitudes para com os outros não devemos agir de forma coercitiva, impondo nossos pontos de vista, mas sim, procurarmos agir através da cooperação, agindo com a reciprocidade.

Nessa perspectiva, La Taille aborda o papel dado ao educador e à escola na teoria de Piaget, a Escola Ativa, vejamos:

Evidentemente, Piaget acaba por contrapor-se claramente aos conselhos pedagógicos de Durkheim. Concorde com ele quando afirma que a educação moral se dá a todo instante na participação social da criança. Mas discorda totalmente quando é afirmado que somente a imposição da autoridade, a relação mestre/aluno, apresentação de modelos precisos possibilitam o desenvolvimento moral. Para Piaget, tal método coercitivo é inevitável e necessário no início da educação oral, mas se permanecer exclusivo vai encurralar a criança na heteronomia. Para favorecer a conquista da autonomia, a escola precisa respeitar e aproveitar as relações de cooperação que espontaneamente nascem das relações entre crianças. E os próprios mestres também devem descer de seus pedestais. Na sua argumentação Piaget refere-se frequentemente à Escola Ativa e ao princípio do *self-gouvernement*: os resultados pedagógicos obtidos confirmam, segundo ele, suas teses (LA TAILLE, 21016, p.62).

A autora supracitada, ainda afirma que quando do início do desenvolvimento moral da criança, ela respeita o adulto, e há um misto de sentimentos entre amor e medo. Desse modo, a criança respeita as regras a ela impostas, porque tem respeito por quem as impõe, com o passar do tempo, esse sentimento primitivo de amor, medo e respeito vai se transformando em respeito consciente às ideias sociais.

4.3 Afetividade e inteligência na teoria piagetina

Para Piaget é na ação moral que se confrontam afetividade e razão. Desse modo, o autor defende que os principais instrumentos de inserção na vida social adulta é o desenvolvimento intelectual e afetivo. Vejamos:

Ora, a inserção na vida social adulta, sob três aspectos que acabamos de lembrar: sentir-se igual, inserir seu trabalho sob forma de plano de vida, tomar o rumo contrário e fazer projetos de reformas, supõe, bem entendido, um instrumento intelectual, ao mesmo tempo instrumento afetivo (PIAGET, 2014, p. 274).

Ainda tratando dessa relação entre afetividade e inteligência, acrescenta-nos La Taille:

Quando se trata de analisar os domínios dos afetos, nada parece haver de muito misterioso: a afetividade é comumente interpretada como uma “energia”, portanto como algo que impulsiona as ações. Vale dizer que existe algum interesse, algum móvel que habita a

ação. O desenvolvimento da inteligência permite, sem dúvida, que a motivação possa ser despertada por um número cada vez maior de objetos ou situações. Todavia, ao longo desse desenvolvimento, o princípio básico permanece o mesmo: a afetividade é a mola propulsora das ações, e a Razão está a seu serviço (LA TAILLE, 2016, p. 65).

Sendo assim, cabe as(aos) educadoras (es) que estabelecem relações pedagógicas com as crianças motivá-las, por meio da afetividade, para o desempenho de ações educativas que lhes permitam desenvolver ainda mais sua inteligência, alargando sua potencialidades cognitivas.

De acordo com La Taille, Piaget defende que a criança deve ser educada para a autonomia, para a liberdade. Sua educação não pode reprimi-la.

Ora, Piaget não nos descreve este quadro de luta. Pelo contrário, nas suas análises, vemos afeto e moral se conjugarem em harmonia: o sujeito autônomo não é um “reprimido”, mas sim um homem livre, pois livremente convencido de que o respeito mútuo é bom e legítimo. Tal liberdade lhe vem de sua Razão, e sua afetividade “adere” espontaneamente a seus ditames (LA TAILLE, 2016, p. 70).

Como vimos, para Piaget, à medida que a criança cresce livremente, sem repressões sociais, com a sua maturação cognitiva, vai se desenvolvendo também sua capacidade de juízo moral, dever moral, compreensão de justiça e, movido pela afetividade, torna-se um adulto capaz de obedecer às regras de convívio social, não porque lhes foram impostas, mas sim, porque está convencido de que a vida em sociedade exige o cumprimento de regras sociais. Fato esse que é favorecido, quando age com a cooperação e não de forma coercitiva.

Ampliando os estudos de Wallon que se direcionava mais propriamente aos aspectos emocionais e psicológicos do desenvolvimento cognitivo, bem como, aos de Piaget, que por sua vez, deu ênfase aos aspectos biológicos relacionando-os ao desenvolvimento cognitivo, a fim de compreender como aprendemos, Vygotsky direcionou seus estudos, no sentido de compreender as contribuições que o meio social pode dá ao processo de desenvolvimento cognitivo das crianças. Desse modo, não poderíamos deixar de nos remeter aos seus estudos.

A seguir, abordamos alguns aspectos da teoria do referido autor.

5 O PROCESSO DE FORMAÇÃO DE CONCEITOS NA TEORIA DE LEV VYGOTSKY

Estudando a concepção de Vygotsky a respeito dos fatores biológicos e sociais ao longo do desenvolvimento infantil, observamos que o teórico associa o estudo desse desenvolvimento da criança à formação de conceitos científicos e ressalta a relevância do estudo desses conceitos para a compreensão do pensamento infantil. Nesse sentido, afirma-nos:

O desenvolvimento dos conceitos científicos na idade escolar é, antes de tudo, uma questão prática de imensa importância – talvez até primordial – do ponto de vista das tarefas que a escola tem diante de si quando inicia a criança no sistema de conceitos científicos. Por outro lado, o que sabemos sobre essa questão impressiona pela pobreza. É igualmente grande a importância teórica dessa questão, uma vez que o desenvolvimento dos conceitos científicos – autênticos, indiscutíveis, verdadeiros – não pode deixar de revelar no processo investigatório as leis mais profundas e essenciais de qualquer processo de formação de conceito em geral. Neste sentido, surpreende que um problema que tenha a chave de toda a história do desenvolvimento mental da criança e parecia ser o ponto de partida para o estudo do pensamento infantil quase não tenha sido estudado até hoje, de sorte que a presente investigação experimental, que citamos reiteradamente neste capítulo e tem nessas primeiras páginas a sua introdução, é praticamente a primeira experiência de estudo sistemático da questão (VYGOTSKY, 2009, p. 241).

A esse respeito acrescenta-nos Oliveira:

As proposições de Vygotsky acerca do processo de formação de conceitos nos remetem à discussão das relações entre pensamento e linguagem, à questão da mediação cultural no processo de construção de significados por parte do indivíduo, ao processo de internalização e ao papel da escola na transmissão de conhecimentos de natureza diferente daqueles aprendidos na vida cotidiana (OLIVEIRA, 2016, p.23).

Vygotsky concebia o desenvolvimento humano dentro de uma perspectiva social, interessando-se no que denominou de funções psicológicas superiores. Em sua concepção a cultura tornava-se parte do homem por meio de um processo histórico que ao longo do desenvolvimento da espécie e do indivíduo, acaba por determinar o funcionamento psicológico do ser humano.

Para ele, o funcionamento do cérebro humano fundamenta-se na ideia de que as funções psicológicas superiores são formadas durante a história social do homem. E é nessa relação com o mundo, mediada pelos instrumentos e símbolos produzidos culturalmente, que o homem realiza novas formas de ação que o diferencia dos outros animais. Desse modo, a compreensão do desenvolvimento psicológico não pode se dar pela busca de propriedades naturais do sistema nervoso. Para Vygotsky, o cérebro era tido como um sistema aberto, de grande plasticidade, portanto sua estrutura e modos de funcionamento são formados ao longo da história da espécie e do desenvolvimento individual. Sendo assim, reconhece a influência do meio cultural no desenvolvimento psicológico do ser humano.

Vejamos o que defendia Vygotsky:

A internalização de formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica tendo como base as operações com signos. Os processos psicológicos, tal como aparecem nos animais, realmente deixam de existir; são incorporados nesse sistema de comportamento e são culturalmente reconstruídos e desenvolvidos para formar uma nova entidade psicológica. O uso de signos externos é também reconstruído radicalmente. As mudanças nas operações com signos durante o desenvolvimento são semelhantes às aquelas que ocorrem na linguagem. Aspectos tanto da fala externa ou comunicativa como da fala egocêntrica interiorizam-se”, tornando-se a base da fala interior (VYGOTSKY, 1998, p. 75-76).

De acordo com Vygotsky, a partir do desenvolvimento cognitivo mediado pelo meio cultural ocorre uma reconstrução da atividade psicológica, na qual aos poucos a criança vai tornando-se menos egocêntrica.

Vejamos algumas observações de Oliveira a esse respeito:

As postulações de Vygotsky sobre o substrato biológico do funcionamento psicológico evidenciam a forte ligação entre os processos psicológicos humanos e a inserção do indivíduo num contexto sócio-histórico específico. Instrumentos e símbolos construídos socialmente definem quais das inúmeras possibilidades de funcionamento cerebral serão efetivamente concretizadas ao longo do desenvolvimento e mobilizadas na realização de diferentes tarefas (OLIVEIRA, 2016, p.26).

A compreensão das concepções de Vygotsky perpassa pela ideia central de que o desenvolvimento humano enquanto processo sócio-histórico é dado por

meio da mediação. O ser humano enquanto sujeito de conhecimento não realiza um acesso direto aos objetos, esse acesso ocorre de modo mediado, ou seja, dá-se através dos recortes do real organizados pelos sistemas simbólicos de que dispõe.

Desse modo, ressalta-nos Oliveira:

O conceito de mediação inclui dois aspectos complementares. Por um lado refere-se ao processo de representação mental: a própria ideia de que o homem é capaz de operar mentalmente sobre o mundo supõe, necessariamente, a existência de algum tipo de conteúdo mental de natureza simbólica, isto é, que representa os objetos, situações e eventos do mundo real no universo psicológico do indivíduo. Essa capacidade de lidar com representações que substituem o real é que possibilita que o ser humano faça relações mentais na ausência dos referentes concretos, imagine coisas jamais vivenciadas, faça planos para um tempo futuro, enfim, transcenda o espaço e o tempo presentes, libertando-se dos limites dados pelo mundo fisicamente perceptível e pelas ações motoras abertas (OLIVEIRA, 2016, p.26-27).

A partir dessas operações com os sistemas simbólicos e do desenvolvimento da abstração e da generalização, ocorrem novas maneiras de pensamento que não seriam possíveis sem esses processos de representação que acabam por definir o avanço para os denominados processos psicológicos superiores, próprios do ser humano. Para Vygotsky, o desenvolvimento da linguagem marca o período de evolução qualitativa da espécie e do indivíduo.

Sobre tais questões defendia Vygotsky:

Encontramos no significado da palavra essa unidade que reflete da forma mais simples a unidade do pensamento e da linguagem. O significado da palavra, como tentamos elucidar anteriormente, é uma unidade indecomponível de ambos os processos e não podemos dizer que ele seja um fenômeno da linguagem ou um fenômeno do pensamento. A palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio. Logo, o significado é um traço constitutivo indispensável da palavra. É a própria palavra vista no seu aspecto interior. Mas, como nos convencemos reiteradas vezes, ao longo de toda nossa investigação, do ponto de vista psicológico o significado da palavra não é senão uma generalização ou conceito. Generalização e significado da palavra são sinônimos. Toda generalização, toda formação de conceitos é o ato mais específico, mais autêntico e mais indiscutível de pensamento. Consequentemente, estamos autorizados a considerar o significado da palavra como um fenômeno de pensamento (VIGOTSKI, 2009, 398).

Para Vygotsky, é na palavra que se encontram afetividade e inteligência, é, portanto, nos seus componentes: significado e sentido mediados pela cultura que observamos a expressão do pensamento. Ainda para o referido autor, a palavra sintetiza subjetividade e intersubjetividade, razão e emoção, afetividade e cognição.

Segundo Oliveira:

Isto é, a cultura que fornece ao indivíduo os sistemas simbólicos de representação da realidade e, por meio deles, o universo de significações que permite construir uma ordenação, uma interpretação, dos dados do mundo real (OLIVEIRA, 2016, p.27).

Como vimos, para ambos os teóricos há um consenso ao compreender que a cultura fornece aos indivíduos os sistemas simbólicos necessários para a compreensão e interpretação dos conceitos, isto é, do mundo real.

Oliveira ainda acrescenta uma definição a respeito do que sejam os conceitos, vejamos:

Isto é, os conceitos são construções culturais, internalizadas pelos indivíduos ao longo de seu processo de desenvolvimento. Os atributos necessários para definir um conceito são estabelecidos por características dos elementos encontrados no mundo real, selecionados como relevantes pelos diversos grupos culturais. É o grupo cultural onde o indivíduo se desenvolve que vai lhe fornecer, pois, o universo de significados que ordena o real em categorias (conceitos), nomeados por palavras da língua desse grupo (OLIVEIRA, 2016, p. 28).

Para Oliveira, a formação dos conceitos ocorre a partir do desenvolvimento do aparato biológico que vai estabelecendo limites e possibilidades para o funcionamento psicológico, desse modo, o aprendiz relaciona-se mutuamente com o mundo real em que vive e com o modo de organização desse mundo real determinado pela cultura.

A esse respeito, ressalta-nos:

No caso da formação dos conceitos, fundamental no desenvolvimento dos processos psicológicos superiores, a criança interage com os atributos presentes nos elementos do mundo real, sendo essa interação direcionada pelas palavras que designam categorias culturalmente organizadas. A linguagem, internalizada, passa a representar essas categorias e a funcionar como

instrumento de organização do conhecimento (OLIVEIRA, 2016, p. 30-31).

Vygotsky defende que o processo de ensino-aprendizagem necessita ser mediado, fazendo com que as crianças partam daquele conhecimento atual para um conhecimento futuro, que só será capaz de desenvolver com o apoio de um mediador que a oriente ao longo do percurso. Especificando ainda, o estímulo à aprendizagem deve ser colaborado pela capacidade de imitação, e por esta capacidade de imitação devem se basear as (os) educadoras(es) ao longo da mediação da aprendizagem.

A seguir vejamos o que nos dizem os teóricos:

Na criança, ao contrário, o desenvolvimento decorrente da colaboração via imitação, que é a fonte do surgimento de todas as propriedades especificamente humanas da consciência, o desenvolvimento decorrente da aprendizagem é o fato fundamental. Assim, o momento central para toda a psicologia da aprendizagem é a possibilidade de que a colaboração se eleve a um grau superior de possibilidades intelectuais, a possibilidade passar daquilo que a criança consegue fazer para aquilo que ela não consegue fazer por meio da imitação. Nisto se baseia toda a importância da aprendizagem para o desenvolvimento, e é isto o que constitui o conteúdo do conceito de zona de desenvolvimento imediato. A imitação, se concebida em sentido amplo, é a forma principal em que se realiza a influência da aprendizagem sobre o desenvolvimento. A aprendizagem da fala, na escola se organiza amplamente com base na imitação. Porque na escola a criança não aprende o que sabe fazer sozinha mas ainda o que não sabe e lhe vem a ser acessível em colaboração com o professor e sob sua orientação. O fundamental na aprendizagem é justamente o fato de que a criança aprende o novo (VIGOTSKI, 2009, p.331).

Como percebemos, Vygotsky defende uma(um) educadora(or) mediador, que em regime de cooperação, oriente as crianças, fazendo-as partirem daquilo que já sabem (conseguem imitar), ou seja, o conhecimento atual, para um conhecimento futuro, isto é, aquilo que ainda não sabem ou não conseguem realizar sozinhas.

Ainda sobre a relevância dessa intervenção pedagógica para o desenvolvimento infantil, afirma-nos Oliveira:

A importância da intervenção deliberada de um indivíduo sobre outros como forma de promover desenvolvimento articula-se com um postulado básico de Vygotsky: a aprendizagem é fundamental para o desenvolvimento desde o nascimento da criança. A aprendizagem

desperta processos internos de desenvolvimento que só podem ocorrer quando o indivíduo interage com outras pessoas. O processo de ensino-aprendizagem que ocorre na escola propicia o acesso dos membros imaturos da cultura letrada ao conhecimento construído e acumulado pela ciência e a procedimentos metacognitivos, centrais ao próprio modo de articulação dos conceitos científicos (OLIVEIRA, 2016, p.33).

A partir dessa afirmação, podemos nos respaldar para defender uma Educação Infantil para todas as crianças de nosso país, a fim de que possam desenvolver suas potencialidades, a partir daquilo que é culturalmente legitimado como necessário para o seu pleno desenvolvimento. Como também, a existência de instituições de Educação Infantil suficientes para todas as crianças, sobretudo, àquelas que têm nessas entidades pedagógicas, um dos únicos meios de acesso à cultura letrada. Faz-se necessário ainda, que as (os) educadoras(es) que lá atuem tenham uma sólida formação inicial e continuada que lhes garanta o conhecimento teórico indispensável à compreensão de como ocorre o desenvolvimento infantil para que possam mediar o processo de ensino-aprendizagem de forma qualificada, prazerosa, significativa e afetiva.

Para finalizar, ao tratar do papel da escola e do professor Vygotsky, ainda enfatiza que as(os) educadoras(es) necessitam respeitar o nível de desenvolvimento cognitivo atual da criança e fazê-la avançar, através da mediação dos conceitos, para que a aprendizagem se efetive.

Nesse sentido, afirma-nos o referido teórico:

A investigação demonstra sem margem de dúvida que aquilo que está situado na zona de desenvolvimento imediato em um estágio de certa idade realiza-se e passa ao nível do desenvolvimento atual em uma segunda fase. Noutros termos, o que a criança é capaz de fazer hoje em colaboração conseguirá fazer amanhã sozinha. Por isso nos parece verossímil a ideia de que a aprendizagem e o desenvolvimento na escola estão na mesma relação entre si que a zona de desenvolvimento imediato e o nível de desenvolvimento atual. Na fase infantil, só é boa a aprendizagem que passa a frente do desenvolvimento e o conduz. Mas só se pode ensinar à criança aquilo que ela já for capaz de aprender. A aprendizagem é possível onde é possível a imitação. Logo, a aprendizagem deve orientar-se nos ciclos já percorridos de desenvolvimento, no limiar inferior da aprendizagem; entretanto, ela não se apoia tanto na maturação quanto nas funções amadurecidas. Ela sempre começa daquilo que ainda não está maduro na criança. As possibilidades da

aprendizagem são determinadas da maneira mais imediata pela zona do seu desenvolvimento imediato (VYGOTSKY, 2009, p. 332).

5.1 O lugar da afetividade na teoria de Vygotsky

Se considerarmos, atualmente, os estudos desenvolvidos por Vygotsky, poderíamos dizer que o mesmo pode ser considerado um cognitivista, pois em seus estudos investigou os processos relacionados tanto a aquisição e organização, quanto ao uso do conhecimento, dando sempre ênfase a sua dimensão simbólica. Nesse sentido, reitera-nos Oliveira:

No caso de Vygotsky, os aspectos mais difundidos e explorados de sua abordagem são aqueles referentes ao funcionamento cognitivo: a centralidade dos processos psicológicos superiores no funcionamento típico da espécie humana; o papel dos instrumentos e símbolos, culturalmente desenvolvidos e internalizados pelo indivíduo, no processo de mediação entre sujeito e objeto de conhecimento; as relações entre pensamento e linguagem; a importância dos processos de ensino-aprendizagem na promoção do desenvolvimento; a questão dos processos metacognitivos (OLIVEIRA, 2016, p.75).

Para compreendermos o desenvolvimento da linguagem, concebendo-a como uma manifestação do pensamento, precisamos anteriormente a isso, estar cientes que para Vygotsky o afeto e o intelecto se desenvolvem de forma interrelacionada, pois de acordo com seus estudos, cada ideia tem em si uma atitude afetiva que é transmitida para o fragmento do mundo real ao qual ela se refere. Desse modo, não há como dissociar afeto e cognição, pois a criança, normalmente, irá sentir necessidade e impulso para aprender o conhecimento que lhe proporcionar um significado afetivo, despertando suas emoções e interesses.

Vejamos o que nos afirma o próprio Vygotsky ao se reportar ao pensamento verbal:

Resta-nos, por último, dar o último passo conclusivo na nossa análise dos planos interiores do pensamento verbal. O pensamento ainda não é a última instância em todo esse processo. O próprio pensamento não nasce de outro pensamento mas do campo da nossa consciência que o motiva, que abrange os nossos pendores e necessidades, os nossos interesses e motivações, os nossos afetos e emoções. Por trás do pensamento existe uma tendência afetiva e volitiva. Só ela pode dar a resposta ao último *porquê* na análise do pensamento. A compreensão efetiva e plena do pensamento alheio

só se torna possível quando descobrimos a sua eficaz causa profunda afetivo-volitiva (VIGOTSKI, 2009, p.479-480).

Em sua teoria, Vygotsky criou dois pressupostos complementares e de natureza geral que permitem definir o lugar do afetivo no ser humano. A perspectiva monista que concebe a inter-relação entre corpo/alma, mente/alma, material/não-material e também, pensamento/linguagem. E a abordagem holística, sistêmica, defendendo a busca das unidades, em função de uma totalidade. O que percebemos, é uma compreensão da pessoa como um todo, não havendo separação entre o afetivo e o cognitivo para ambas as abordagens.

Adiante, o referido teórico ainda menciona, que um dos grandes defeitos da psicologia tradicional é a separação dos aspectos intelectuais daqueles volitivos e afetivos. A esse respeito menciona-nos Oliveira:

A separação do intelecto e do afeto, diz Vygotsky, “enquanto objetos de estudos, é uma das principais deficiências da psicologia tradicional, uma vez que esta apresenta o processo de pensamento como fluxo autônomo de ‘pensamentos que pensam a si próprios’, dissociado da plenitude da vida, das necessidades e dos interesses pessoais, das inclinações e dos impulsos daquele que pensa (OLIVEIRA, 2016, p.77).

Ao formular a abordagem holística, defendendo a análise em unidades, apontando-as como solução para problemas vitais. Vygotsky deixa claro a existência de um sistema dinâmico de significados em que o intelectual e o afetivo se cruzam e, mais do isso, se unem. Demonstrando que cada pensamento tem uma atitude afetiva que representa o fragmento da realidade ao qual se refere. Inicialmente, essa atitude é afetiva, ligada às necessidades e impulsos, mas aos poucos vai sendo tomada por seus pensamentos, direcionando seu comportamento e sua atividade, dando origem ao desenvolvimento da consciência. A respeito do conceito de consciência, destaca-nos Oliveira:

A consciência representaria, assim, um salto qualitativo filogênese, sendo o componente mais elevado na hierarquia das funções psicológicas humanas. Seria a própria essência da psique humana, constituída por uma inter-relação dinâmica, e em transformação ao longo do desenvolvimento, entre intelecto e afeto, atividade no mundo e representação simbólica, controle dos próprios processos psicológicos, subjetividade e interação social (OLIVEIRA, 2016, p. 79).

Quando o indivíduo se apodera da cultura produzida, passa a utilizá-la como instrumento pessoal de pensamento e atividade no mundo. Essa passagem do mundo da subjetividade para o da intersubjetividade envolve relações interpessoais densas, mediadas simbolicamente e não trocas mecânicas meramente intelectuais. No caso específico da linguagem, para se exemplificar, a linguagem egocêntrica interioriza-se dando lugar à fala externa ou comunicativa. Percebemos que a tomada de consciência, ou o desenvolvimento da consciência torna o indivíduo mais apto, ou melhor dizendo, preparado para relações de intersubjetividade.

Ao se reportar à palavra como uma manifestação do desenvolvimento da linguagem e, por conseguinte, da consciência da criança, ressalta-nos Vygotsky: *As palavras desempenham um papel central não só no desenvolvimento do pensamento, mas também na evolução histórica da consciência como um todo. Uma palavra é um microcosmo da consciência humana.* (Vygotsky, 1989, p.132)

Desse modo, se dá a construção de sujeitos únicos, singulares, com histórias de vida particulares, trajetórias pessoais e que mantem relações singulares com o mundo e com as outras pessoas.

As (aos) educadoras (es) é primordial o conhecimento de tais questões. O ato de ensinar, é também, um ato que envolve uma relação de subjetividade com esses sujeitos únicos, de experiências singulares e particulares com o mundo e com as outras pessoas.

Sendo assim, cabe as(aos) educadoras (es), tendo uma formação inicial e continuada, que lhes permitam ter um significativo conhecimento a respeito dessa relevância em se considerar a importância da dimensão afetiva para a construção do conhecimento por parte das crianças, proporcionar uma relação de ensino-aprendizagem em que o afeto e a emoção tenham os seus lugares respeitados, a fim de que os aprendizes despertem, ainda mais, o interesse e a motivação para o desenvolvimento de suas funções mentais superiores.

6 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Em nossa pesquisa, foram selecionadas duas instituições de Educação Infantil situadas no município de João Pessoa/PB, sendo uma localizada no centro da cidade e a outro no bairro Miramar.

Em seguida, foram aplicados questionários com quatro educadoras das referidas instituições de Educação Infantil a fim de verificar o nível de formação inicial das profissionais que nelas atuam e a formação continuada da qual participam, atentando para a concepção de Educação Infantil e afetividade, como também, aplicou-se um questionário com a coordenadora municipal do curso de formação continuada oferecido pela rede municipal no período de 2016 a 2017.

Realizamos uma análise sobre até que ponto se tem estudado a relação entre afetividade e desenvolvimento cognitivo nesses cursos de formação continuada, bem como, qual a concepção de afetividade desses(as) educadores(as) observando se os pilares de educar, cuidar e brincar norteadores da Educação Infantil são também contemplados; ressaltando a importância que essas(es) educadoras(es) dão a presença da afetividade na relação entre elas (es)com as crianças, assim como, a parceria com a família para o bom desempenho dos(as) educandos(as), durante essa análise, foi feita a relação entre as afirmações das educadoras e da coordenadora do curso de formação continuada.

Após a aplicação dos questionários (ver anexo), fizemos a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, inferência e interpretação utilizando para tanto a técnica da análise de conteúdo de Bardin, tendo como base o referencial teórico estudado para a realização da pesquisa.

A referida pesquisa optou por uma abordagem qualitativa, na qual, os dados obtidos foram tratados por meio da análise de conteúdo, pois:

A análise de conteúdo, atualmente, pode ser definida como um conjunto de instrumentos metodológicos, em constante aperfeiçoamento, que se presta a analisar diferentes fontes de conteúdos (verbais ou não-verbais). Quanto a interpretação, a análise de conteúdo transita entre dois polos: o rigor da objetividade e a fecundidade da subjetividade. É uma técnica refinada, que exige do pesquisador,

disciplina, dedicação, paciência e tempo. Faz-se necessário também, certo grau de intuição, imaginação e criatividade, sobretudo na definição das categorias de análise. Jamais esquecendo, do rigor e da ética, que são fatores essenciais (FREITAS, CUNHA, & MOSCAROLA, 1997).

De acordo com Bardin (1977), esta técnica compreende três etapas, sendo elas: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Sendo assim, ao analisarmos esse contexto, optamos pela análise de conteúdo, a fim de coletar, analisar, explorar e tratar os dados do modo mais consistente e significativo possível.

6.1 Análise dos dados

Essa pesquisa é de caráter qualitativo, descritivo e exploratório, e foi realizada nos anos de 2017 e 2018.

Antes de iniciar o trabalho com os dados propriamente ditos, fizemos uma caracterização dos sujeitos envolvidos na pesquisa. A fim de organizar a interpretação e manter o resguardo das instituições e das professoras, denominaremos os sujeitos por numerais de 1 ao 4 e os CREIS 1 ao 2.

O CREI1 onde trabalham as professoras 1 e 2, localiza-se no Bairro do Miramar, e segundo a gestora do referido CRE, lá atende crianças da Comunidade Miramar, da Comunidade Tito Silva e do Bairro São José. Ainda de acordo com a gestora “por ser inserida em bairro, recebe desde crianças da comunidade até casos como filhos de médico, gerente de lojas. ” Justificando que a crise econômica pela qual o país passa, tem modificado um pouco o perfil das crianças atendidas pelo referido CREI.

Com relação ao perfil profissional das educadoras entrevistadas no CREI I, a educadora 1 possui formação superior completa, atua há dez anos como professora e, atualmente, leciona no pré-escolar, lecionando para crianças de 1 a 4 anos. A educadora2 possui pós-graduação, atua há 5 anos e ensina ao pré-escolar I, crianças de 4 anos.

O CREI II está localizado no Centro da cidade e atende a crianças de várias comunidades localizadas no entorno. Nele estudam desde crianças da região circunvizinha até crianças que moram em outros bairros, mas que são filhos (as) de feirantes que trabalham em uma feira livre que fica localizada no mesmo bairro do CREI.

A professora 3 é pedagoga, atua há onze anos como professora e leciona, atualmente, no pré-escolar II, atendendo a crianças de 5 anos. A professora 4 possui pós-graduação, leciona há seis anos e atua no pré-escolar II, lecionando a crianças de 5 anos.

Dando prosseguimento, temos a seguir, a transcrição, análise e interpretação dos questionários realizados com as educadoras participantes da pesquisa e com a coordenadora do curso de formação continuada oferecida às (aos) educadoras (es) no município de João Pessoa no período de 2016 e 2017.

1) Qual é o curso de formação continuada oferecida pela rede municipal da qual você faz parte?

“PNAIC” (Educadora 1);
 “PNAIC” (Educadora 2);
 “É a formação oferecida pelo PNAIC” ((Educadora 3);
 “PNAIC” (Educadora 4);
 “Coordenação do PNAIC” (Coordenadora).

2) Qual é o curso de formação continuada oferecida pela rede municipal às (aos) docentes da Educação Infantil?

“Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) é o curso oferecido aos professores da rede municipal” (Todas as educadoras responderam dessa forma).

Como podemos observar, nas falas supracitadas, todas as educadoras participam da formação continuada oferecida pelo PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa), programa do governo federal que aspira erradicar a distorção idade série e ao mesmo tempo efetivar a alfabetização das crianças dentro de uma proposta de letramento até a conclusão do primeiro ciclo, período referente do primeiro ao terceiro ano do Ensino Fundamental. O PNAIC é de fato a formação continuada oficial oferecida pela rede municipal de educação, aos professores da

Educação Infantil e primeiro ciclo do Ensino Fundamental, fato que podemos observar na afirmação da coordenadora da formação continuada do município de João Pessoa.

Observamos que essa formação continuada, isto é, o PNAIC, oferecido pela Rede de Ensino Municipal de João Pessoa, vem resguardar a garantia do direito que toda criança tem, segundo a Constituição Federal, à educação. Pois, para que se tenha uma educação de qualidade é preciso que se efetivem políticas de formação continuada, garantido assim, a melhor profissionalização docente.

Ainda segundo Gomes:

No caso da educação de acordo com a LDB, a Educação Infantil (EI) passa a ser considerada a primeira etapa da Educação Básica, tendo por finalidade o desenvolvimento integral da criança, abarcando os aspectos físicos, psicológicos e sociais. A mesma lei considerou a EI como a primeira etapa da Educação Básica (EB), cuja oferta em última instância deve estar a cargo dos municípios (GOMES et al, 2011, p.75).

Diante da afirmação de Gomes (2011), na qual se coloca que a finalidade da Educação Infantil é o desenvolvimento integral da criança, abarcando os aspectos físicos, psicológicos e sociais. Coube-nos, ao realizar a referida pesquisa, investigar até que ponto essa formação continuada oferecida a essas (es) educadoras (es) e se a referida formação se pauta por uma organização didático-metodológica de modo que vinha a contemplar o estudo de temas que favorecessem de fato, o desenvolvimento integral das crianças, por meio do trabalho pedagógico de suas (seus) docentes.

Atentando para a análise sobre o modo como são abordados as temáticas da afetividade e desenvolvimento cognitivo, pois Wallon defendia o conhecimento das necessidades da criança em cada fase de sua infância, a fim de que se possa planejar a ação educativa de acordo com os interesses e capacidades delas e, assim, evitar a inadaptação das mesmas à escola.

3) Qual a carga horária oferecida pelo referido curso?

“PNAIC – carga horária de 160 horas. Escolas Conectadas – início 28/05 a 25/06/2018” (Educadora 1);

“Carga horária de 160 horas” (Educadora 2);
 “Carga horária de 160 horas” (Educadora 3);
 “Carga horária de 160 horas” (Educadora 4);
 “160 horas” (Coordenadora).

A carga horária de 160 horas, citada pelas educadoras e pela coordenação do PNAIC, está distribuída em encontros mensais de oito horas e atividades de complementação, como relatórios e sequências didáticas a serem aplicadas em suas salas de aulas. A metodologia utilizada pelo curso é interessante, uma vez que propicia às(aos) suas(seus) participantes aplicar em suas salas de aulas os conteúdos abordados, proporcionando a relação entre teoria e prática. Essa associação entre a teoria e a prática é referendada na LDB lei 9394/96 em seu artigo 61, ao se referir à formação dos profissionais da educação, nela temos a indicação que deve haver: *“a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço”*. (BRASIL, 1996)

Podemos, aqui, observar a compreensão da relevância da formação continuada para todos os docentes que atuam na Educação Básica, inclusive na Educação Infantil.

4) Das temáticas abordadas nas etapas do curso, quais mais lhe despertaram o interesse? Por quê?

“Foi a ludicidade. Porque é uma forma de renovar o ensino com práticas pedagógicas lúdicas. Desta forma fica prazeroso e motivador estudar” (Educadora 1);

“O tema Guardiões das Chamas. Onde abordava quais professores passaram em nossas vidas e nos marcaram positivamente ou negativamente e como podemos marcar a vida dos nossos alunos de maneira positiva” (Educadora 2);

“Os brinquedos e as brincadeiras. É nesta temática que as crianças se integram e se socializam, além de construírem brinquedos incríveis com as peças de encaixe. Nas peças de encaixe são encontradas cores e formatos diferentes, chamando assim a atenção das crianças” (Educadora 3);

“O planejamento e a execução, pois o curso nos faz crescer, inovar a nossa dinâmica em planejar, repensar e conduzir a nossa prática pedagógica. Cada encontro propicia momentos de reflexão, troca de experiências que fortalecem nossas atividades junto aos nossos educandos. Considerando a grande diversidade encontrada na escola, essa formação propiciou um novo olhar valorizando o educando na sua individualidade, respeitando a sua forma de aprender e o tempo que necessita” (Educadora 4).

5) Das temáticas abordadas nas etapas do curso, quais você considera mais relevantes para a formação dos docentes que atuam na Educação Infantil? Por quê?

“Ludicidade, Papel do Professor da Educação Infantil, Espaços e Tempos. Cada momento vivenciado durante o curso contribuiu para o desenvolvimento de teorias/práticas mais acentuadas, considerando a criança como sujeito de direitos e protagonista de seu próprio conhecimento e de sua própria aprendizagem”.
(Coordenadora)

Observamos, na fala das educadoras e da coordenação do PNAIC, que são ressaltados pontos relevantes para a Educação Infantil como a ludicidade; o papel do educador e o modo como este pode marcar a vida dos(as) seus(suas) educandos(as); o brinquedo e a brincadeira como forma de proporcionar as crianças integração e socialização e a importância do planejamento, como também, a necessidade de considerar o educando na sua individualidade, considerando-o como protagonista de sua aprendizagem e como sujeito de direitos. Sem dúvidas são temáticas interessantes de se estudar para uma prática pedagógica mais significativa e de qualidade.

No entanto, não se pode deixar de ressaltar que em nenhum dos discursos a temática da afetividade foi ressaltada como um dos meios que conduz ao desenvolvimento cognitivo da criança e, que para tanto, necessita perpassar todas essas outras temáticas.

Vejamos o que pensava Wallon a respeito da Educação Infantil realizada em creches:

Estudos recentes feitos em creches (instituição hoje bastante difundida em vários países avançados) confirmaram idéias de Wallon sobre o desenvolvimento social e afetivo das crianças, revelando que, desde muito cedo, se estabeleceram relações sociais ricas e variadas entre elas (LÉZINE, 52, 1979; STAMBAK, 59, 1979; BAUDONNIÈRE, E NADEL, 41, 1980; NADEL, 57, 1984).

Como podemos observar, para Wallon, as creches e os grupos infantis que nelas se formam são grandes propiciadores de desenvolvimento de relações sociais e afetivas que muito contribuem para a evolução cognitiva, emocional e social das crianças que as frequentam. Nesse sentido, é preciso, acrescentarmos,

que se faz necessária uma formação inicial e continuada de qualidade aos professores que nelas atuam, pois ao contrário do que algumas pessoas ainda pensam, baseadas no senso comum e em uma concepção de creche como um espaço apenas de assistência social e não como um espaço educativo, essas instituições pedagógicas são de suma importância para o desenvolvimento das habilidades e competências infantis.

6) Em algum momento do curso foi abordada a temática da afetividade na relação educador (a) educando (a)? Em caso positivo, como foi abordada?

“A ludicidade na Educação Infantil já é uma forma de criar uma afetividade com as crianças, já que o planejamento didático prioriza a prática cotidiana de sala de aula e aspectos lúdicos como forma de aprender brincando” (Educadora 1);

“Sim. Foi abordada com dinâmicas em sala de aula de como trabalhar com as crianças socializando-as umas com as outras” (Educadora 2);

“Sim. Através de uma música onde, em duplas um faz massagem nas costas do outro. O educador por sua vez faz a demonstração para que todos sigam no ritmo da música” (Educadora 3);

“Sim. Em todos os momentos citados pelas experiências vividas pelos professores e a professora do curso entrava em cena e explorava como deveríamos agir...” (Educadora 4);

“Em todos os momentos vivenciados durante a formação a afetividade esteve presente, sendo apontada como essencial para o desenvolvimento da criança. Nas vivências proporcionadas como brincadeiras, interações, construções coletivas” (Coordenadora).

Embora, as educadoras e a coordenação afirmam que foi abordada a temática da afetividade, o que se pode analisar, por meio de seus exemplos dados sobre o modo como foi abordado esse tema, é que este tema está apenas relacionado à questão da ludicidade e do carinho, fatores que também compõem uma prática pedagógica afetiva, mas que não se esgotam neles, ou seja, vai mais além. Percebemos que em nenhum dos discursos foi mencionado algum estudo sobre a afetividade propriamente dita, como também, algum estudo dos principais teóricos que abordam a relação entre afetividade e desenvolvimento cognitivo como Wallon, Piaget e Vygotsky.

A esse respeito, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica prevê: *“Na Educação Básica, o respeito aos educandos aos seus tempos mentais,*

socioemocionais, culturais e identitários, é um princípio orientador de toda a ação educativa” (BRASIL, 2013, p.35).

Ressaltando adiante que:

O professor precisa (...) conhecer e compreender as etapas de desenvolvimento dos estudantes com os quais está lidando. O professor da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental é, ou deveria ser, um especialista em infância. (BRASIL, 2013, p.58).

Nessa perspectiva, reconhecendo a importância da formação continuada como um dos meios de se garantir a qualidade da Educação Básica e reconhecendo que os docentes capacitados para atuarem, na Educação Infantil, deveriam ser especialistas em Educação Infantil. Sabendo-se que não se forma um especialista nessa área sem a devida compreensão do quanto é necessário manter um vínculo afetivo com essas crianças fazendo com que estas sintam-se respeitadas e aceitas, a fim de que possam ser afloradas suas potencialidades e inteligência, é que ressaltamos, a necessidade dos estudos mais aprofundados e sistematizados da relação entre afetividade e desenvolvimento infantil, bem como dos seus percussores teóricos, como condição primordial ao exercício do fazer pedagógico em qualquer nível de ensino, sobretudo, na Educação Infantil, etapa em que as crianças estão formando sua personalidade e desenvolvendo o seu *Eu*, como pudemos estudar ao longo da produção do referencial teórico da referida pesquisa.

Nesse sentido, ressalta-nos Dantas, ao se reportar aos estudos de Wallon:

Tal elaboração se faz pela interação, sem dúvida, mas por um tipo especial de interação, caracterizado pela oposição e negação do outro: é pela expulsão do que há de alheio em si, que se fabrica o Eu. A simbiose fetal, prolongada na simbiose alimentar e afetiva do lactante, precisa ser rompida para dar lugar a uma individualidade diferenciada. É necessária uma ruptura que assume um caráter muitas vezes explosivo. O conflito faz parte do desenvolvimento normal, desempenha uma função dinamogênica, ativadora (DANTAS, 2016, p.94).

Compreendamos desse modo, que se faz necessária uma ruptura ainda que de modo simbólico com o outro para a construção e afirmação do *Eu* que agora se desenvolve em um nível maior de cognição. A esse respeito, segundo Dantas,

para Wallon “a construção do Eu é um processo condenado ao inacabamento: persistirá sempre dentro de cada um, o que Wallon chama de fantasma do outro”. (2016, p.95)

Desse modo, é na interação com o outro que a criança forma seu *Eu*, ou seja, sua personalidade, ora negando o outro, ora o imitando.

7) Como deve ser a postura de um(a) educador(a) afetivo(a)?

“O professor deve ser acolhedor na Educação Infantil, já que é uma forma de criar uma afetividade com as crianças, já que o planejamento didático prioriza a prática cotidiana de sala de aula, aspectos lúdicos como forma de aprender brincando” (Educadora 1);

“O educador afetivo é aquele que pensa no futuro dos seus alunos, aprendendo e ensinando ao mesmo tempo, sabendo como lidar com determinadas situações cotidianas” (Educadora 2);

“O educador deve ser carinhoso, compreensivo, amoroso e amigo para que seus alunos se sintam protegidos e amparados em todos os momentos precisos” (Educadora 3);

“O relacionamento entre professor e aluno deve ser de amizade, de respeito mútuo, de troca de solidariedade, não aceitando de maneira alguma um ambiente hostil e opressor que semeie o medo e a raiva no contexto de sala de aula. A prática pedagógica deve sempre prezar o bem estar do aluno, assim como do professor,” para isso um relacionamento afetivo torna o aprendizado muito mais prazeroso” (Educadora 4);

“O afeto é um grande laço que liga o professor(educador) e o aluno(criança), no qual estão relacionados o amor, o cuidado, o carinho, e a atenção, pois ao se sentir segura a criança desenvolve uma aprendizagem significativa dentro do contexto escolar” (Coordenadora).

Aqui, percebemos que a afetividade só é ressaltada em sua dimensão de carinho pela maioria das educadoras, somente a educadora 4 destaca que “a relação entre professor e aluno deve ser de amizade”, mas também, “de respeito mútuo.” Percebemos que ainda não há uma compreensão de que uma prática pedagógica em que afetividade se faça presente deve ser de fato permeada pelo carinho, mas também, pelo respeito ético pela pessoa dos(as) educandos(as) que são cidadãos(ãs), dignos(as) de respeito, merecedores(as) que seus direitos, inclusive de uma educação pública e de qualidade sejam respeitados. Para tanto, falta a compreensão das educadoras de que a afetividade vai além do carinho e do brincar, desbravando as fronteiras da ética, do respeito, do direito, da dignidade e da cidadania como uma importante dimensão do desenvolvimento humano propulsora de desenvolvimento cognitivo.

Já na fala da coordenação, percebemos uma compreensão da afetividade como algo que proporciona uma aprendizagem mais significativa, mas ainda nessa fala, não há uma ponte da relação afetiva que deve existir entre a(o) educadora(or) como um direito que a criança tem de ser respeitada enquanto cidadã, dotada do direito a uma educação de qualidade e do direito a uma relação educativa baseada em uma ética profissional que assegure as(aos) educandas(os) o direito ao respeito e ao tratamento digno independente de suas condições econômicas, culturais, familiares, físicas, entre outras.

Se por um lado, é compreensível o quanto a afetividade caminha ao lado do desenvolvimento cognitivo, uma impulsionando a outra, como vimos ao longo desse estudo. Por outro lado, faz-se necessário que a escola, enquanto o espaço social em que se ocorre o desenvolvimento das práticas pedagógicas, fomente um trabalho docente que caminhe nessa direção. Nessa perspectiva, ressalta-nos Gomes:

A importância do processo educativo como potencializador de novas necessidades humanizadoras ocorre do fato de que, à medida que impulsiona relações significativas entre o sujeito e o conhecimento dos objetos sociais e das pessoas, por intermédio da atividade da criança, o professor cria possibilidades de afetá-las positivamente, de mobilizar sua potência para conhecer e atribuir sentidos ao que conhece, atuando inseparavelmente sobre os processos cognitivos e sobre os processos afetivos da criança (2013, p.516).

Por compreendermos a relevância do trabalho das(os) educadoras(es), a fim de motivar seus(suas) educandos(as) para o desenvolvimento de suas potencialidades cognitivas por meio de um trabalho competente, mas que também não abra mão, da devida importância ao lugar do afeto, sobretudo, na Educação Infantil; é que defendemos uma formação continuada voltada para essa parcela de docentes, que venha a considerar e abordar os estudos sobre a afetividade e sua relação com o desenvolvimento infantil.

Vale ressaltar que entendemos a postura de uma (um) educadora(or) afetivo, como aquele que considera a importância do carinho, do abraço, do sorriso acolhedor, mas que, para além dessas manifestações de afeto enquanto carinho, compreende a dimensão da importância do respeito ao direito de exercer a cidadania que cada criança tem garantido quando é bem acolhida pela escola que frequenta, bem como, pelas(os) educadoras com as quais convive diariamente.

A respeito da interação entre a afetividade e o desenvolvimento mental, a inteligência, acrescenta-nos Piaget (2014)²:

Insistimos, novamente, para concluir, sobre a *interação constante e dialética entre afetividade e inteligência*, que se desenvolvem e se transformam solidariamente, em função da organização progressiva das condutas, mas não uma pela outra. O psicólogo as separa, artificialmente, pela comodidade da exposição; ele deve mostrar que elas são de natureza diferente, sem que, para isso, ele tenha de dicotomizar a conduta, e sem desconhecer sua unidade concreta. (PIAGET, 2014, p.74).

Partindo do pressuposto de que a afetividade e a inteligência se desenvolvem e se transformam de modo solidário, pensamos que não há como conceber um processo de ensino-aprendizagem, que se queira de qualidade e, propulsor do direito ao exercício da cidadania, pela garantia de uma educação de qualidade, enquanto um direito legítimo de toda criança, que não venha a valorizar a junção desses dois fatores (afetividade x desenvolvimento mental das crianças) em sua metodologia e recursos didáticos cotidianamente, como parte integral da proposta curricular a ser aplicada cotidianamente no interior das salas de aula em que se deem essa aprendizagem.

8) Como uma relação entre educador(a) e educando(a) baseada na afetividade pode contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem das crianças?

“Os vínculos afetivos devem fazer parte no cotidiano da escola e do professor. É fundamental no andamento das atividades pedagógicas que o professor tenha um olhar diferenciado para compreender a criança no âmbito da sua dimensão humana, tanto afetiva quanto intelectual” (Educadora 1);

“Afetividade é se preocupar com seus alunos e reconhecê-los como indivíduos autônomos em busca da sua identidade. Esta relação é uma condição no processo ensino/aprendizagem, ela dinamiza e dá sentido ao processo educativo” (Educadora 2);

“A criança que recebe afeto se desenvolve tanto no moral como no psíquico. Ela se sente segura, amada e com isso o aprendizado se torna maior e melhor. É importante quando o educador distribui afeto para seus alunos, eles se tornam verdadeiramente importantes” (Educadora 3);

“Sem afetividade não há motivação para conseguirmos o desenvolvimento dos nossos alunos. O ambiente escolar também deve estimular e favorecer a afetividade, onde a criança deve se sentir bem acolhida, segura e desenvolver seu aspecto cognitivo, por

² Obra organizada e traduzida para o português por Cláudio J. P. Saltini e Doralice B. Cavenaghi, em 2014, pela Wak Editora, Rio de Janeiro.

meio de ações e estímulos de acordo com sua faixa etária. A ludicidade ainda é muito nesse processo, deixando as aulas mais prazerosas e divertidas, onde o professor deve se envolver estreitando o relacionamento através do carinho e da confiança” (Coordenadora).

As educadoras evidenciam em suas falas, a compreensão da importância de uma boa relação afetiva entre educadoras(es) e educandas(os) para o desenvolvimento da aprendizagem das crianças. Mas não se pode negar que, aparentemente, existe uma lacuna em termos de conhecimentos teóricos sobre a temática da Afetividade e o Desenvolvimento Cognitivo, assim como, um estudo consistente acerca dos estudiosos dessa área. Aparentemente, a formação continuada tem dado muita ênfase a metodologias em relação ao estudo teórico que respalde cientificamente o fazer dessas educadoras, capacitando-as, ainda mais, para pensar e repensar, sempre que preciso, o seu fazer pedagógico.

Na fala da coordenação do PNAIC, há uma consideração a respeito da relação entre a afetividade e o desenvolvimento cognitivo, quando se afirma: *“O ambiente escolar também deve estimular e favorecer a afetividade, onde a criança deve se sentir bem acolhida, segura e desenvolver seu aspecto cognitivo, por meio de ações e estímulos de acordo com sua faixa etária”*.

Muito embora haja a compreensão por parte da coordenação da relação existente entre afetividade e desenvolvimento cognitivo, por meio das falas das educadoras, percebemos que ainda se faz necessário um estudo mais aprofundado dessa temática.

A respeito dessa relação entre afetividade e desenvolvimento cognitivo, em sua teoria, Vygotsky criou dois pressupostos complementares e de natureza geral que permitem definir o lugar do afetivo no ser humano. A perspectiva monista que concebe a inter-relação entre corpo/alma, mente/alma, material/não-material e também, pensamento/linguagem. E a abordagem holística, sistêmica, defendendo a busca das unidades, em função de uma totalidade. O que percebemos, é uma compreensão da pessoa como um todo, não havendo separação entre o afetivo e o cognitivo para ambas as abordagens.

O referido teórico ainda menciona, que um dos grandes defeitos da psicologia tradicional é a separação dos aspectos intelectuais daqueles volitivos e afetivos. A esse respeito menciona-nos Oliveira:

A separação do intelecto e do afeto, diz Vygotsky, “enquanto objetos de estudos, é uma das principais deficiências da psicologia tradicional, uma vez que esta apresenta o processo de pensamento como fluxo autônomo de ‘pensamentos que pensam a si próprios’, dissociado da plenitude da vida, das necessidades e dos interesses pessoais, das inclinações e dos impulsos daquele que pensa (OLIVEIRA, 2016, p.77).

Ao formular a abordagem holística, defendendo a análise em unidades, apontando-as como solução para problemas vitais. Vygotsky deixa claro a existência de um sistema dinâmico de significados onde o intelectual e o afetivo se cruzam e, mais do que isso, se unem. Demonstrando que cada pensamento tem uma atitude afetiva que representa o fragmento da realidade ao qual se refere. Inicialmente, essa atitude é afetiva, ligada às necessidades e impulsos, mas aos poucos vai sendo tomada por seus pensamentos, direcionando seu comportamento e sua atividade, dando origem ao desenvolvimento da consciência.

Em se tratando da relação educadora(or) /educandas(os) essa necessita ser de colaboração para que as crianças possam passar daquilo já conseguem fazer sozinhas para aquilo que ainda não conseguem fazer sem o apoio de um adulto. É a isso que denominamos de zona de desenvolvimento proximal.

A esse respeito reitera-nos Vygotsky:

Assim, o momento central para toda a psicologia da aprendizagem é a possibilidade de que a colaboração se eleve a um grau superior de possibilidades intelectuais, a possibilidade passar daquilo que a criança consegue fazer para aquilo que ela não consegue fazer por meio da imitação. Nisto se baseia toda a importância da aprendizagem para o desenvolvimento, e é isto o que constitui o conteúdo do conceito de zona de desenvolvimento imediato. A imitação, se concebida em sentido amplo, é a forma principal em que se realiza a influência da aprendizagem sobre o desenvolvimento. A aprendizagem da fala, na escola se organiza amplamente com base na imitação. Porque na escola a criança não aprende o que sabe fazer sozinha mas ainda o que não sabe e lhe vem a ser acessível em colaboração com o professor e sob sua orientação. O fundamental na aprendizagem é justamente o fato de que a criança aprende o novo (VYGOTSKY, 2009, p.331).

A partir disso, compreendemos que o fazer pedagógico é tanto mais qualificado, quanto mais considere, essa relação indissociável existente entre afetividade e desenvolvimento cognitivo. Como forma de proporcionar as crianças essa transição daquilo que conseguem fazer sozinhas para aquilo que ainda não conseguem. Como vimos, para Vygotsky a escola tem um papel fundamental nesse feito.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como foi possível perceber, ao longo desse estudo, a formação docente deve se ocorrer, também, por meio da formação continuada. Assim, tal formação que se queira de qualidade não pode prescindir da devida relação entre teoria e prática. Em se tratando da formação continuada específica para os docentes que atuam na Educação Infantil. Essa formação necessita de estar baseada em uma orientação didático-metodológica em que os pilares da Educação Infantil, educar e cuidar sejam contemplados.

Desse modo, não há como pensar o educar e o cuidar de uma criança sem garantir a ela o acolhimento afetivo, concedendo nesse nível de ensino o devido lugar ao afeto. No entanto, precisamos ressaltar que essa relação afetiva que as(os) educadoras(es) da Educação Infantil devem garantir as(aos) educandas(os) não se baseiem apenas no afeto pelo afeto, mas no respeito pelo cidadão que representa cada uma dessas crianças. Nesse sentido, Freire ressalta:

Tão importante quanto ele, o ensino dos conteúdos, é o meu testemunho ético ao ensiná-los. É a decência com que o faço. É a preparação científica sem arrogância, pelo contrário com humildade. É o respeito jamais negado ao meu educando, a seu saber de “experiência feita” que busco superar com ele. Tão importante quanto o ensino dos conteúdos é a minha coerência na classe. A coerência entre o que digo, o que escrevo e o que faço (FREIRE, 1998, p. 116).

Freire coloca-nos a importância da(o) educadora(or) se por sempre de forma humilde diante dos(as) seus(suas) educandos(as), tomando uma postura de acolhimento e coerência entre o que se diz, o que se escreve e o que se faz.

Ao longo da pesquisa e do relato desta que agora fazemos, procuramos buscar nos estudos sobre afetividade e desenvolvimento cognitivo realizados por Wallon, Piaget e Vygotsky um respaldo teórico para demonstrarmos de modo fundamentado que afetividade e desenvolvimento cognitivo caminham simultaneamente. Sendo assim, quanto mais afetivo for o vínculo entre as crianças e suas(seus) educadoras(es), tanto mais, serão estimuladas suas potencialidades e habilidades cognitivas.

Ainda procuramos esclarecer que concebemos uma relação afetuosa aquela que para além do carinho propriamente dito, também prioriza o respeito ético pelas pessoas dos (as) educandos(as) que são cidadãos e que, portanto, necessitam ter o seu direito, a uma educação de qualidade, resguardado e, portanto, garantido.

8 SUGESTÕES PROPOSITIVAS

Dessa forma, esperando contribuir com tais reflexões para o aprimoramento do fazer pedagógico dos docentes que atuam na Educação Infantil, lançamos algumas sugestões propositivas:

✓ Partindo dessas questões urgentes e necessárias à prática de uma Educação Infantil significativa e de qualidade, propositora de condições básicas para que as crianças, sobretudo, aquelas advindas de instituições públicas, possam desenvolver a base necessária para o desenvolvimento cognitivo, motor e emocional, obtendo assim, as habilidades que lhes permitam ingressar de modo qualificado no Ensino Fundamental, com as condições necessárias para desenvolver e aprimorar o seu nível de leitura e escrita.

✓ Estudamos a temática aqui abordada, buscando ao final desse estudo, lançar reflexões sobre as questões levantadas e o conhecimento produzido acerca desta, tanto àqueles que fazem as políticas públicas para a Educação Infantil no município de João Pessoa, quanto aos profissionais que atuam nesse nível de ensino, para desse modo, pensarem sobre os rumos que desejam traçar para a Educação Infantil, que hoje se constitui como o início da Educação Básica. Ao final desse trabalho, iremos propor a esses órgãos e instituições palestras sobre o conhecimento produzido na área da **afetividade e desenvolvimento cognitivo** em instituições municipais de Educação Infantil como forma de retornar à sociedade, a oportunidade de ter conseguido cursar minha pós-graduação em uma instituição pública e de qualidade.

✓ Durante a análise e interpretação dos dados, pudemos constatar que no PNAIC, curso de formação continuada oferecida aos docentes da rede municipal de João Pessoa, há uma ênfase maior nas metodologias e que pouco, ou nada, se abordou a relação entre afetividade e desenvolvimento cognitivo, o que contraria as orientações da própria LDB, a qual especifica que a Educação Infantil deve ter por finalidade o desenvolvimento integral da criança, abarcando os aspectos físicos, psicológicos e sociais. Sendo assim, os cursos de formação continuada para esse segmento da Educação Básica necessitam também considerar a relevância dessa temática. Desse modo, propomos que se faça um estudo teórico de aplicabilidade prática com os estudos realizados por Wallon, Piaget e Vygotsky.

✓ Sugerimos ainda, que a coordenação municipal dessa formação continuada venha a dialogar e realizar parcerias com os departamentos do curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba a fim de que juntos possam contribuir de forma significativa para essa formação continuada, uma vez que a UFPB é uma importante instituição pública de formação docente.

✓ Nesse sentido, essa parceria entre a coordenação da formação continuada e a UFPB, poderia se dá tanto na reformulação da estrutura didático-metodológica da referida formação continuada, como na organização de cursos a nível de especialização, colóquios e seminários (com enfoque didático-metodológico, mas que também contemple estudos sobre o desenvolvimento emocional e psicológico da criança dando ênfase aos estudos sobre a relação entre afetividade e desenvolvimento cognitivo) contribuindo assim, ainda mais, para uma sólida profissionalização dos docentes que atuam na Educação Infantil no município de João Pessoa.

REFERÊNCIAS

ASSIS, Geovani Soares de. Simões, Mara Leite. Colella, Tânia Lúcia Amorin. A pedagogia do diálogo – Martin Buber. In: Janine Marta Coelho. Simões, Mara Leite. (Orgs.) **Um passado sempre presente no fazer pedagógico**. João Pessoa: Fox Editora, 2015.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 1977. Disponível em: www.uel.br/grupo-pesquisa/ifhiec/arquivos/9GT94689598053.pdf

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**/ Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. (V.I) - Brasília: MEC/SEF, 1998.

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

_____. **Plano Nacional de Educação 2014-2024** [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BORGES, Onelice de Medeiros. Oliveira, Albanita Bezerra. Queiroz, Crmen Lúcia Ferreira. Ramos, Isolda Ayres Viana. A educação funcional e diferenciada – Edouard Claparèd. In: Janine Marta Coelho. Simões, Mara Leite. (Orgs.) **Um passado sempre presente no fazer pedagógico**. João Pessoa: Fox Editora, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FREITAS, CUNHA, MOSCAROLA. Disponível em: Qualit@s Revista Eletrônica ISSN 1677 4280 Vol.17. No 1 (2015). Acesso em: 15 de abril de 2018.

_____. **Pensadores**. Disponível em: <https://www.pensador.com/frase/MTc3NTUzOA/> Acesso em: 30 de maio de 2018.

GOMES, _____ et al. 2011. Disponível em: portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download. Acesso em: 4 de março de 2018.

GOMES, Cláudia Aparecida Valderramas. **O lugar do afetivo no desenvolvimento das crianças: implicações educacionais**. In: Psicologia em Estudo, Maringá, v.18, n.3, p.509-518, jul./set. 2013. Acesso em: 13 de julho de 2018.

BRZEZINSKI, Iria. **Políticas contemporâneas de formação de professores**. 2008. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302008000400010 Acesso em: 10 de março de 2018.

João Pessoa. **Plano Municipal de Educação de João Pessoa (2015 – 2025)**. João Pessoa, 2015.

LA TAILLE, Yves de. OLIVEIRA, Marta Kohl. DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. 27 ed. São Paulo: Summus, 2016.

MACHADO, Nilson. Palestra: **Fomação do Professor – uma visão em cinco atos**. I Colóquio Regional em Formação Docente. UFPB. Setembro/2017.

PARAÍBA. **Plano Estadual de Educação da Paraíba (2015 – 2025)**. Paraíba: João Pessoa, 2015.

PIAGET, Jean. **Relações entre a afetividade e a inteligência no desenvolvimento mental da criança**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

RÊGO, Rogéria Gaudêncio do e RODRIGUES, Janine Marta Coelho. **Formação Docente: coletando textos, discutindo idéias**. João Pessoa: Editora Universitária, 2004.

RODRIGUES, Janine Marta Coelho; SIMÕES, Mara Leite. **Um passado sempre presente no fazer pedagógico**. João Pessoa: Fox Editora, 2015.

_____. Janine Marta Coelho. Geglio, Paulo Cesar. Lessa, Lenita VillamarinLopez. Bernadete Gatti. In: Rodrigues, Janine Marta Coelho. Geglio, Paulo César. (Orgs.) **Contribuições das ideias de educadores brasileiros para a formação docente**. João Pessoa: Editora do CCTA, 2016.

SOUZA, Thaís Oliveira de. **Formar e formar-se na Educação Infantil: políticas e práticas**. João Pessoa, 2013.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

WALKER, Daniel (1947- **Comenius: o criador da didática moderna**/Daniel Walker. Juazeiro do Norte:HB Editora, 2001.

WEREBE, Maria José Garcia. BRULFERT, Jacqueline Nadel. As origens do caráter na criança. In: FERNANDES, Florestan. (org.) **Henri Wallon**. Psicologia. São Paulo: Ática, 1986.

_____. A evolução psicológica da criança. Florestan Fernandes. (org.) **Henri Wallon**. Psicologia. São Paulo: Ática, 1986.

APÊNDICE



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
LINHA DE PESQUISA: POLÍTICAS EDUCACIONAIS

QUESTIONÁRIO

Solicitamos a V^a S^a responder, as questões abaixo a fim de que possamos realizar uma pesquisa sobre As contribuições do estudo da afetividade na relação educador(a)-educando(a) como fator relevante para o desenvolvimento cognitivo das crianças.

Nível de instrução: _____

Tempo de atuação profissional: _____

Série em que atua: _____

1) Qual é o curso de formação continuada oferecida pela rede municipal da qual você faz parte?

2) Qual é o curso de formação continuada oferecida pela rede municipal às (aos) docentes da Educação Infantil?

3) Qual a carga horária oferecida pelo referido curso?

4) Das temáticas abordadas nas etapas do curso, quais mais lhe despertaram o interesse? Por quê?

5) Das temáticas abordadas nas etapas do curso, quais você considera mais relevantes para a formação dos docentes que atuam na Educação Infantil? Por quê?

6) Em algum momento do curso foi abordada a temática da afetividade na relação educador (a) educando (a)? Em caso positivo, como foi abordada?

7) Como deve ser a postura de um(a) educador(a) afetivo(a)?

8) Como uma relação entre educador(a) e educando(a) baseada na afetividade pode contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem das crianças?
