

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**JOCELAYNNE PRISCILA FREIRE DE LIMA  
THAIS MARIA DOS SANTOS SILVA**

**DIMENSÃO AFETIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: o que prevê a  
legislação**

**João Pessoa / PB**

**2017**

**JOCELAYNNE PRISCILA FREIRE DE LIMA**

**THAIS MARIA DOS SANTOS SILVA**

**DIMENSÃO AFETIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: o que prevê a  
legislação**

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado à Universidade Federal da Paraíba (UFPB) como requisito para obtenção do título de licenciatura em Pedagogia.

**Orientadora:** Dr<sup>a</sup> Judy M. G. Rosas

**João Pessoa / PB**

**2017**

L732d Lima, Jocelaynne Priscila Freire de.

Dimensão afetiva na educação infantil: o que prevê a legislação /  
Jocelaynne Priscila Freire de Lima, Thais Maria dos Santos Silva. –  
João Pessoa: UFPB, 2017.  
42f.

Orientadora: Judy M. G. Rosas  
Trabalho de Conclusão de Curso (graduação em Pedagogia) –  
Universidade Federal da Paraíba/Centro de Educação

1. Educação infantil. 2. Dimensão afetiva. 3. Relação professor-  
aluno. I. Silva, Thais Maria dos Santos. II. Título.

UFPB/CE/BS

CDU: 373.2(043.2)

Dedicamos este trabalho de conclusão de curso a todas as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para todo o processo de construção, andamento e conclusão, em especial nossas famílias e mestres, por toda educação, compreensão, apoio e fonte de motivação para busca de conquistas e crescimento na área pessoal e profissional.

DIMENSÃO AFETIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: o que prevê a  
legislação

Trabalho apresentado ao Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba como requisito para obtenção do título de licenciatura em Pedagogia.

Data de aprovação: 08 / 06 / 2017

Banca Examinadora



---

Profª Drª. Judy Mauria Gueiros Rosas, CE, DFE, UFPB

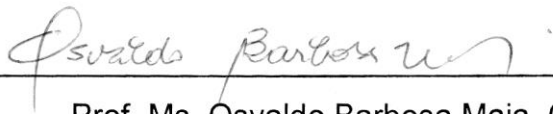
Orientadora



---

Prof. Dr. Luiz Pereira de Lima Júnior, CE, DFE, UFPB

Avaliador



---

Prof. Ms. Osvaldo Barbosa Maia, CE, DFE, UFPB

Avaliador

## **AGRADECIMENTOS**

E finalmente chega ao fim mais um ciclo da nossa jornada acadêmica. Não poderíamos deixar então de agradecer aqueles que nos ajudaram a persistir nos nossos sonhos.

Primeiramente a Deus, que nos concedeu sabedoria, determinação, paciência e muita força de vontade para não desistir dos nossos objetivos.

Aos nossos pais Joseildo e Roberto, que acreditaram em nós, nos incentivando sempre que possível. As nossas mães Glaucejane e Redjane, que foram o nosso porto seguro em todos os momentos, sempre protegendo e cuidando de nós, para que mantivéssemos a nossa lucidez intacta.

Aos nossos irmãos que compartilharam conosco os nossos mais belos momentos de infância, nos ajudando sempre que possível na construção desse trabalho acadêmico.

Aos nossos companheiros de vida, Eugênio e Jupyratan que sofreram junto conosco, mas que sempre nos incentivaram a aguentar um pouquinho mais.

Aos colegas que fizemos durante cada período acadêmico, aos professores da nossa infância, que nos mostraram o prazer em aprender e que foram o maior incentivo para que decidíssemos ser professoras.

Aos mestres da universidade que nos mostraram a importância do aprendizado, que nunca podemos perder o hábito de aprender e de construir conhecimento, em especial a nossa orientadora Judy, pelo tempo que lhe coube, por todas suas correções e incentivo.

Aos nossos familiares, amigos e todos que direta ou indiretamente fizeram parte dessa trajetória.

Enfim, a todos que torceram por nós e fizeram parte dessa conquista, o nosso MUITO OBRIGADA!!!!

**Priscila e Thais**

Se a educação sozinha não pode transformar a sociedade,  
tampouco sem ela a sociedade muda.

(Paulo Freire)

## RESUMO

Neste trabalho estamos centralmente interessadas em refletir sobre a dimensão afetiva e a relação educador-educando na educação infantil. Optamos por focar a legislação específica a este nível de educação escolar, para identificar em que medida tal aspecto é contemplado em sua relevância. Observamos que a afetividade nem sempre se inclui nas práticas dos educadores e até mesmo as leis não estabelecem parâmetros para a configuração do cuidado como específico à sua explicitação. Daí inferimos que a dimensão afetiva sofre de insuficiente abordagem e consideração, desde a formulação de parâmetros e de políticas de educação infantil, até o momento em que são postas em prática na sala de aula. Partindo dessa problemática objetivamos: analisar abordagens acerca da dimensão afetiva na educação infantil; compreender como se dá a relação educador-educando, frente à dimensão afetiva e diante da multiplicidade de infâncias e diversidade cultural que se apresentam na sociedade contemporânea; observar critérios que orientem a relação estabelecida entre educador e educando previstos no Plano Nacional da Educação (PNE), no Plano Estadual de Educação da Paraíba e no Plano Municipal de Educação de João Pessoa. Os procedimentos metodológicos utilizados foram uma pesquisa bibliográfica baseada principalmente nos autores: Barbosa (2009), Libâneo (1994), Sarmiento(2007), Vygotsky (1989) e Wallon (1979) e uma pesquisa documental baseada na reflexão do Plano Nacional da Educação (PNE), Plano Estadual de Educação da Paraíba e Plano Municipal de Educação de João Pessoa e no projeto Deixa eu Falar. Destacamos a abordagem teórica das categorias afetividade, infância e papel do educador na educação infantil. Os estudos mostram que professores precisam ter consciência da importância da afetividade nas relações estabelecidas num processo educativo e que uma das formas mais gerais de demonstrar é por meio do respeito, diálogo e interação com a criança. Frente aos resultados da pesquisa, procura-se compreender que a afetividade deve estar presente no ambiente escolar.

---

**Palavras-chave:** Dimensão afetiva. Educação infantil. Relação educador-educando. Papel do educador. Legislação da educação.

## ABSTRACT

In this work we are centrally interested in reflecting on the affective dimension and the educator-educating relationship in early childhood education. We have chosen to focus the specific legislation at this level of school education, to identify the extent to which this aspect is contemplated in its relevance. We observed that affectivity is not always included in the practices of educators, and even laws do not establish parameters for the configuration of care as specific to its explication. We infer that the affective dimension suffers from insufficient approach and consideration, from the formulation of parameters and policies of early childhood education to the moment they are put into practice in the classroom. Starting from this problematic we aim: to analyze approaches about the affective dimension in the infantile education; To understand how the educator-educating relation takes place, before the affective dimension and before the multiplicity of childhood and cultural diversity that present themselves in the contemporary society; To observe criteria that guide the established relationship between educator and educator provided for in the National Education Plan (PNE), the Paraíba State Education Plan (PEE) and the João Pessoa Municipal Education Plan (PME). For this, we perform bibliographical and documentary research. The methodological procedures used were a bibliographical research based mainly on the authors: Barbosa (2009), Libâneo (1994), Sarmiento (2007), Vygotsky (1989) and Wallon (1979) and documentary research based on the reflection of the National Education Plan PNE), State Plan of Education of Paraíba and Municipal Plan of Education of João Pessoa and in the project Deixa Eu Falar (Let Me Speak). We highlight the theoretical approach of the affectivity, childhood and role categories of the educator in early childhood education. The studies show that teachers need to be aware of the importance of affectivity in relationships established in an educational process and that one of the most general forms of demonstration is through respect, dialogue and interaction with the child. In front of the results of the research, we try to understand that affectivity must be present in the school environment.

---

**Keywords:** Affective dimension; Education of children; Function of the educator; Educator-student relation; Education legislation.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

CECIP	Centro de Criação de Imagem Popular
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
Rcnei	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
RNPI	Rede Nacional de Primeira Infância



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>1. PARA COMPREENDER A DIMENSÃO AFETIVA .....</b>	<b>13</b>
1.1 Afetividade: o que é e como se dá.....	13
1.2 O papel da afetividade dentro da sala de aula.....	15
<b>2. SER PEDAGOGO DIANTE DOS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA DA INFÂNCIA.....</b>	<b>21</b>
2.1 Concepção de criança e infância.....	21
2.2 Ser pedagogo.....	23
2.3 O ambiente escolar e a educação infantil.....	24
2.4 Criança de hoje, adulto de amanhã.....	26
<b>3. A REGULAMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....</b>	<b>29</b>
3.1 Plano Nacional da Educação.....	29
3.2 Plano Estadual da Educação.....	31
3.3 Plano Municipal da Educação.....	33
3.4 Deixa eu falar.....	35
<b>4. CONSIDERAÇÕES POSSÍVEIS .....</b>	<b>38</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	

## INTRODUÇÃO

O estudo que corresponde a esta produção acadêmica objetiva refletir sobre a afetividade e sua importância no processo formativo, particularmente no que diz respeito à dimensão afetiva e a relação educador-educando na educação infantil. Para tanto, optamos por conferir especial enfoque à legislação específica a este nível de educação escolar, no sentido de identificar em que medida tal aspecto é observado e considerado em sua relevância.

Reconhecemos o ambiente escolar como um espaço de formação e desenvolvimento do ser humano, no qual convivem vários profissionais encarregados de estimular a aprendizagem de conteúdos e também a inserção social do sujeito aprendiz. Dentre esses profissionais, destaca-se o pedagogo.

E, na educação infantil, destaca-se a necessidade de compreender as múltiplas expressões de infâncias que se apresentam na sociedade, para que o educar e o cuidar das crianças de fato contribuam com o seu desenvolvimento.

Desta maneira, o nosso interesse em abordar essa temática surgiu a partir de experiências por nós vivenciadas, em turmas de educação infantil. Observamos a diversidade de professores que lecionam nestas turmas e o quanto a questão da afetividade nem sempre se inclui nas suas práticas, com a clareza e a atenção que merece.

No entanto, isto não ocorre na especificidade da prática do educador. Ao contrário, percebemos que mesmo documentos que regulamentam a educação em âmbito nacional, estadual e municipal de algum modo negligenciam a dimensão afetiva na educação.

Portanto, se a educação infantil está erigida no binômio educar e cuidar, e se até mesmo as leis não estabelecem parâmetros para a configuração do cuidado como específico à explicitação da dimensão afetiva, podemos inferir que tal aspecto sofre de insuficiente abordagem e consideração, desde a formulação de parâmetros e de políticas de educação infantil até o momento em que são postas em prática na sala de aula.

Partindo dessa problemática objetivamos, no desenvolvimento deste trabalho: analisar abordagens acerca da dimensão afetiva na educação infantil; compreender como se dá a relação educador-educando, frente à dimensão afetiva e diante da multiplicidade de infâncias e diversidade cultural que se apresentam na sociedade contemporânea; observar critérios que orientem a relação estabelecida entre educador e educando previstos no Plano Nacional da Educação (PNE), no Plano Estadual da Educação da Paraíba (PEE) e no Plano Municipal da Educação de João Pessoa (PME), formulados a partir do decreto que sancionou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96.

Para tanto, realizamos pesquisa bibliográfica e documental, com a finalidade de analisar, à luz da teoria e dos documentos anteriormente mencionados, a dimensão afetiva na educação infantil enfatizando o papel do educador e os problemas e desafios que lhe são impostos na atualidade.

Os procedimentos metodológicos utilizados foram uma pesquisa bibliográfica baseada nas categorias afetividade, infância e papel do educador na educação infantil, destacadamente as contribuições de Barbosa (2009), Libâneo (1994), Sarmiento (2007), Vygotsky (1989) e Wallon (1979), e uma pesquisa documental baseada na análise do Plano Nacional de Educação (PNE), do Plano Estadual de Educação da Paraíba (PEE) e do Plano Municipal de Educação de João Pessoa (PME).

Para o desenvolvimento da temática o trabalho foi estruturado em 3 capítulos. O capítulo 1, intitulado 'Para compreender a dimensão afetiva', no qual refletimos acerca das concepções de afetividade na educação e a sua importância para o desenvolvimento sócio-afetivo da criança.

O capítulo 2 é denominado 'Ser pedagogo diante dos desafios da educação infantil contemporânea', em cujo conteúdo destacamos os desafios apresentados aos pedagogos na atualidade, ao enfocarmos concepções de infância.

'A regulamentação da educação infantil' é o título do capítulo 3, no qual é abordada a questão da dimensão afetiva em documentos oficiais que regulamentam a educação no Brasil e no projeto 'Deixa eu falar', no qual crianças com idades incluídas na educação infantil ganham voz e apontam para as suas necessidades, expectativas e formas de ver o mundo. A reflexão realizada neste capítulo

demonstra como a questão da afetividade na educação infantil é insuficientemente considerada.

Por fim, na parte conclusiva que denominamos 'Considerações possíveis', discutimos o alcance e as possibilidades de conferir destaque à dimensão afetiva na educação infantil.

## **CAPÍTULO 1- PARA COMPREENDER A DIMENSÃO AFETIVA**

No presente capítulo apresentamos reflexões sobre a afetividade, destacando a importância das relações sociais como um dos aspectos fundamentais para o desenvolvimento integral do ser humano.

Dividido em dois tópicos, este capítulo aborda inicialmente a questão relacionada ao que é e como se dá a afetividade na educação, seguida de discussão acerca do papel da afetividade em sala de aula.

### **1.1 A afetividade: o que é e como se dá**

Ao discutirmos a questão da afetividade, reconhecemos que esta pode ser definida sob os aspectos filosófico, psicológico, pedagógico, dentre outros. No presente trabalho abordaremos a afetividade na perspectiva pedagógica. Ou seja, destacaremos a importância de se trabalhar com as emoções no fazer pedagógico, com especial enfoque à relação educador-educando.

Com base nos nossos conhecimentos prévios, compreendemos que a dimensão afetiva na educação implica relacioná-la a sentimentos como carinho, amor, afeição, a estados psicológicos que permitem formar o vínculo entre seres humanos.

O crescente processo de individualização tem como uma de suas consequências o afastamento do homem em relação à sua natureza social, que interfere nas relações interpessoais, especialmente no contexto de ensino-aprendizagem, na qual desponta como indispensável à abordagem da relação afetiva que deve existir entre educador e educando.

A consideração de que a escola seja um espaço de vivências remete à necessidade de que ela deva possuir, no seu alicerce, o objetivo de proporcionar aos educandos momentos significativos de aprendizagem. Por esta razão a grande importância do bom relacionamento afetivo entre docentes e discentes dentro da escola.

Segundo Vygotsky (1996), a relação professor/aluno não deve ser de imposição, mas, sim de colaboração, de respeito e estímulo ao crescimento, pela consideração do aluno como um ser ativo e interativo no seu processo de aprendizagem.

O professor deve assumir um papel fundamental nesse processo, como um sujeito qualificado tecnicamente e dotado de sensibilidade para compreender e considerar os conhecimentos e experiências prévias que o aluno traz para o ambiente escolar. Ou seja, o educador precisa reconhecer que a bagagem cultural dos alunos deve ser considerada no seu processo de aquisição do conhecimento.

Partindo desse entendimento, destacamos que a educação é necessária para a construção da autonomia moral e intelectual dos educandos. Segundo Sayegh (2006), é importante que esses processos sejam internalizados pela criança.

Wallon (1979) enfatiza em seus estudos que a afetividade é a capacidade do indivíduo de se expressar e conduzir sua vida, positiva ou negativamente. A afetividade constitui papel primordial na formação da inteligência e nas aquisições e desenvolvimento das aprendizagens, determinando os interesses e as necessidades individuais das pessoas.

O ambiente educacional e o ciclo de interações possuem um destaque especial, pois, favorecem o desenvolvimento psicossocial e educacional dos educandos, para que os mesmos possam se identificar a partir do meio e das pessoas que o envolvem.

Para Dantas (1992), “a educação da emoção deve ser incluída entre os propósitos da ação pedagógica, o que supõe o conhecimento íntimo do seu modo de funcionamento” (p.89).

Ou seja, a autora defende que a afetividade é uma garantia para a espécie humana, pois traz para a relação interpessoal a solidariedade de um ser para com o outro. Para tanto, é importante o incentivo ao respeito à diversidade de pensamentos, principalmente na educação, desde a educação infantil.

De acordo com Almeida (2007), a afetividade é “a capacidade, a disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo externo e interno por meio de sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis” (p.17). Percebemos assim que a afetividade não está relacionada apenas a momentos amenos, mas também a situações negativas, que igualmente vão contribuir para a formação da criança.

Ainda definindo afetividade, sob o olhar da pedagogia, dialogamos com as ideias de Chalita (2004) ao destacar que “(...) afetividade é ter afeto no preparo, afeto na vida e na criação. Afeto na compreensão dos problemas que afligem os pequenos” (p.33).

A afetividade não gira apenas em torno de abraçar ou beijar os alunos, mas em se preocupar com os seus sentimentos, com o que lhes aflige e com o que têm a dizer. Muitas vezes pensamos a afetividade apenas como o ato da demonstração física, porém demonstrar afeto transcende o aspecto externo e observável.

Nesta mesma perspectiva, Vygotsky (1989) argumenta que, “para compreender a fala de outrem não basta entender suas palavras, temos que compreender seu pensamento. Mas nem mesmo isso é suficiente, também é preciso que conheçamos a sua motivação” (p.130).

O professor, portanto, precisa estar atento à forma como irá se expressar, pois o aluno, a partir do que absorver, por meio do que o professor apresentou, irá relacionar aos seus conhecimentos prévios.

A aprendizagem não deve ficar apenas nas vias da exterioridade, mas sim integrar-se ao educando no seu processo de aquisição de novos conhecimentos. E tal não ocorre só em sala de aula, mas também é incorporado do meio social de sua vivência.

Com base nesses conceitos, fica claro que a afetividade se constitui como um sentimento imprescindível para a vida social e educacional do aluno, mostrando seu carinho e cuidado, concedendo assim aos alunos a capacidade de demonstrarem os seus sentimentos e emoções a outro ser.

## **1.2 O papel da afetividade na sala de aula**

Quem de nós nunca teve em toda a jornada de educando um professor preferido? Aquele professor que nos entusiasmava a querer aprender, que sentíamos prazer em comparecer às aulas, que contávamos as horas para compactuar com ele cada novo saber. Da mesma maneira, qual de nós nunca teve certo desafeto com determinado educador? Sentíamos-nos incomodados, o processo de aprendizagem se tornava uma tarefa árdua, cansativa e desestimulante.

Como esses dois exemplos conectam-se?

O primeiro exemplo de educador traz a afetividade para o processo educativo, enquanto que o segundo provavelmente se restringe ao papel de transmissor de conhecimento, não estabelecendo um vínculo afetivo com o educando.

Deste modo, Morales (2006) indica que

Há muitos traços associados ao bom professor, mas não é imprescindível ter todos eles. Além disso, há também muitos tipos de alunos e de situações. Todos nós podemos nos lembrar de bons professores muito diferentes entre si (p.30).

O ambiente escolar é repleto de diversos processos afetivos, hostis, enérgicos, inertes, dentre tantos outros. Entretanto, é válido procurar responder às seguintes questões: será que temos dado a devida importância ao que nos é exposto fora da sala de aula? A convivência, no intervalo das aulas, as relações de amizade ou de inimizade, os hábitos de tratamento, todos os sinais que os alunos dão são realmente considerados?

Tais questões remetem à consideração da necessidade de reconhecer este indissociável elo que se estabelece entre educação e vida. Tal afirmação se pauta no entendimento de Cunha (2012), indicar que a

Aprendizagem é efetivada pelas trocas sociais, onde a mediação torna-se relevante. Quanto mais profícua for essa ligação, maiores serão as condições de o estudante desenvolver-se. A ação do mediador não é a de facilitar porque mediar processos de aprendizagem é, sem sombras de dúvidas, provocar, trazer desafios, motivar quem vai aprender. Um dos principais escopos da mediação é criar vínculos entre o educando, o professor e o espaço escolar (p.82).

Neste sentido, destacamos que a cordialidade e o afeto favorecem a oportunidade de uma pessoa se colocar no lugar da outra. E isto ressalta um poder de transformação que surge a partir do momento que nos disponibilizamos a compreender o outro. E o processo educativo deve ser envolto pela atmosfera da afetividade. Assim, a tomada de atitude para se tornar um ser empático é um papel social e uma exigência emocional que devem estar presentes no desenvolvimento do trabalho do educador.

A empatia demonstra, portanto, a capacidade de se colocar no lugar dos outros e compreender seus problemas, partilhar suas alegrias e ser sensível com as dificuldades. Evidencia confiança fazendo de nós pessoas receptivas, com quem as outras sentem que podem contar. Não se trata de resolver de tentar resolver o

problema do outro, mas sim de demonstrar interesse e sensibilidade para com o próximo.

Nesta mesma perspectiva Rogers (1985) afirma que,

Quando o professor tem a capacidade de compreender internamente as reações do estudante, tem uma consciência sensível da maneira pela qual o processo de educação e aprendizagem se apresenta ao estudante, então, mais uma vez, aumentam as probabilidades de uma aprendizagem significativa (p.131).

Dessa forma, inferimos que na relação estabelecida entre educador e educando não está envolvido apenas o aspecto cognitivo, pois deve ser considerado um elo necessário que articula afeto e aprendizagem. Isto é, a intercessão pedagógica do professor para com o aluno é um fator determinante para que o processo educativo seja construído de maneira prazerosa e eficaz.

Portanto, as interações afetivas estão presentes não só nos momentos de descontração, mas também nas situações conteudistas. Isto porque,

O ambiente escolar precisa satisfazer as necessidades básicas de afeto das crianças, apego, desapego, segurança, disciplina e comunicação, pois é nele que se estrutura a mais importante forma de aprendizagem: a de estabelecer vínculos, isto é, a capacidade de se relacionar, tendo-se em conta que o ser humano é um ser social (BOSSA, 1998 apud QUEIROGA, 2008, p.72).

Sendo assim, podemos compreender que as relações interpessoais estabelecidas entre aluno e professor são facilitadoras para o processo de aprendizagem, servindo como uma ponte para que a aprendizagem seja significativa.

O papel do professor deve ir além de transmitir os conteúdos programáticos. Deve ele ser um suporte a mais para auxiliar o aluno no processo de conhecimento do mundo, das injustiças, do seu papel social. Deve contribuir com o aluno para que este possa atuar criticamente na sociedade, fazendo-o reconhecer no erro a possibilidade de se reconstruir autonomamente e olhar o mundo com a disposição de quem se lança à procura do acerto. Cabe, portanto, ao educador, exercer de forma ampla o seu papel de agente socioeducador.

De acordo com Libâneo (1994),

O ato pedagógico pode ser então, definido como uma atividade sistemática de interação entre seres sociais tanto no nível do intrapessoal como no nível de influência do meio, interação esta que se configura numa ação exercida sobre os sujeitos ou grupos de sujeitos visando provocar neles mudanças tão eficazes que os tornem

elementos ativos desta própria ação exercida. Presume-se aí, a interligação de três elementos: um agente (alguém, um grupo, etc.), uma mensagem transmitida (conteúdos, métodos, habilidades) e um educando (aluno, grupo de alunos, uma geração) (p.56).

Isto posto, podemos inferir que a afetividade necessita de disponibilidade. E de acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998), “o diálogo afetivo que se estabelece com o adulto, caracterizado pelo toque corporal, pelas modulações da voz, por expressões cada vez mais cheias de sentido, constitui-se em espaço privilegiado de aprendizagem” (p.21).

Um aluno agressivo, ríspido no seu tratamento com os outros, não é assim simplesmente porque nasceu dessa maneira. Muito provavelmente ele é exposto constantemente a situações de violência, e pode-se enxergar as suas atitudes como reflexos de seus traumas, um pedido de socorro ou uma carência de afeto.

É nesta direção que Rousseau (1995) afirma “tudo é certo em saindo das mãos do Autor das coisas, tudo degenera nas mãos do homem” (p.09). Contestando, assim, a premissa cristã acerca do pecado original, este filósofo reconhecia que a bondade seria o estado de natureza do ser humano, que então só seria degenerado com a vida em sociedade. Ou seja, o homem nasce bom, a vida social o corrompe e só através da educação seria possível manter a bondade e a compaixão. É, portanto, este homem bom, o ideal de indivíduo que inaugurou o mundo moderno configurado a partir das revoluções burguesas do fim do século XVIII.

No entanto, já em meados dos anos 1500, Thomas Hobbes (1974) inferia que todos os homens são perversos de acordo com sua própria natureza. Sendo assim, independentemente de sua criação, o indivíduo se tornara aquilo já antes imposto pela sua natureza. Continua o autor afirmando que os seres humanos estão sempre em estado de guerra, ainda que esta não seja aparente, pois o sentimento de egoísmo dos seres humanos os mantém em constante estado de alerta buscando sempre a autopreservação de si mesmo e de seus bens.

Dessa maneira, Hobbes enfatiza que a degeneração do homem não se dá a partir da sua fase adulta, mas sim, inicia-se a partir do seu nascimento. Enquanto para Rousseau o momento mais propício para a identificação do ser humano na sua forma mais pura é o período da infância.

Compreendemos que existem nas vivências dos educadores diversos percalços para que se possa exercer a afetividade. No entanto, com o exercício da empatia é possível estabelecer, pouco a pouco, vínculos de afetividade com os alunos.

Diante disso, é explícita a necessidade de se desenvolver a afetividade conjuntamente com o desenvolvimento cognitivo no ambiente escolar. O educador precisa apresentar aos educandos a necessidade de desenvolver o aspecto afetivo.

Devemos considerar ainda que a escola é um dos primeiros ambientes fora do núcleo familiar no qual a criança estabelece relações sociais. Daí a sua importância enquanto um dos alicerces principais para o processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, para que a criança se desenvolva de maneira saudável é de extrema importância o fortalecimento e a demonstração de relações de amizade e confiança, que corroborem para o alcance dos objetivos educacionais.

Portanto, é indispensável que o educador compreenda o seu papel de agente de mudanças e não apenas como um reproduzidor de uma realidade já vivenciada, favorecendo, portanto, o desenvolvimento dos seus alunos como seres capazes de se impor frente aos desafios que se apresentem.

Segundo Mutschele (1994), ao se apresentar a escola pela sua primeira vez à criança pequena é necessário esta se sinta acolhida e bem recepcionada, pois neste momento ela é colocada em contato com pessoas até então estranhas à sua convivência cotidiana. E essa nova experiência deve se dar de forma prazerosa, para que a criança se sinta confiante em enfrentar o novo desafio ao qual foi apresentada.

Para Saltine (2008),

As escolas deveriam entender mais de seres humanos e de amor do que de conteúdos e técnicas educativas. Elas têm contribuído em demasia para a construção de neuróticos por não entenderem de amor, de sonhos, de fantasias, de símbolos e de dores (p.15).

A criança tem como necessidades primordiais se sentir acolhida, amada, ser ouvida e se fazer compreendida. Assim poderá se abrir para o aprendizado escolar que lhe for apresentado. Para isto, o educador deve estar disposto a empreender, junto ao educando, uma busca dos interesses próprios ao aluno iniciante.

O professor deve atuar como mediador dos conhecimentos e exercer, a partir da sua função, uma prática que enxergue no educando a capacidade de construir

seu saber e as suas indagações, incentivando a criança a buscar suas próprias resoluções, com a certeza de que o seu professor estará disponível para construir junto com ela os saberes necessários, de acordo com as necessidades que surjam.

A partir do momento em que o professor compreender a sua importância no processo formativo da criança, levando em conta as bases teóricas que fundamentam a sua competência técnica, ele estará preparado para favorecer a formação dos seus educandos.

O professor assume o seu papel de cidadão e tem consciência de que sua prática pedagógica deve favorecer a aprendizagem do educando. Dessa forma, inicia-se o processo de desenvolvimento intelectual de ambas das partes.

Segundo Freire (1996),

O bom educador é o que consegue enquanto fala trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento. Sua aula é assim, um desafio e não uma cantiga de ninar. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas (p.96).

Um educador que consiga envolver seus alunos em suas aulas, que os faça se sentir atuantes nos conteúdos apresentados, consegue deles aquilo que é o mais difícil de alcançar em uma sala de aula: a vontade estar ali.

A partir do momento em que o professor consegue prender a atenção dos alunos, os mesmos se sentem entusiasmados em absorver o conteúdo estudado, criando, dessa forma, um elo de prazer e responsabilidade que, ao ser regado, contribuirá para a formação do educando.

## **CAPÍTULO 2- SER PEDAGOGO DIANTE DOS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL CONTEMPORÂNEA**

No presente capítulo apresentamos reflexões sobre desafios enfrentados pelo pedagogo na sociedade contemporânea, destacando a multiplicidade de concepções de infância.

A educação e o processo formativo do educador requerem a consideração de que o seu campo de interesse está circunscrito ao entendimento de que o contexto mais geral da sociedade e as mudanças nele operadas são humanamente produzidos.

Daí o necessário estabelecimento de vínculo entre o que se passa na sociedade e as orientações que devem nortear o trabalho pedagógico. É este o sentido da afirmação de que o que passa na sociedade tem reflexos no fazer educacional.

Tal perspectiva é o eixo do debate que realizamos no presente capítulo que é dividido em quatro tópicos: I - a questão relacionada às concepções de criança e infância, II- Ser pedagogo, III - debate sobre o ambiente escolar e a educação infantil e IV- abordagem sobre as crianças de hoje, que serão os adultos de amanhã.

### **2.1 Concepções de criança e infância**

Ao estudarmos aspectos relativos à criança e à infância, se faz necessário marcar a distinção entre estas, uma vez que ser criança não significa ter infância.

Consideramos a criança como uma totalidade e observamos que a educação infantil visa atender alguns aspectos, como físicos, emocionais, afetivos, cognitivos, linguísticos e sociais da criança, de forma a integrar educação e cuidado.

Vale salientar que a infância contemporânea ou a infância de tempos passados não são iguais, bem como não servem de modelo ou padrão para todos. A infância, portanto, não é algo pronto, acabado. A cada experiência as crianças vivem a sua infância intensamente com seus encantos ou desencantos.

Diante destas questões, recorreremos ao que aponta o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998):

As crianças possuem uma natureza singular, que as caracterizam como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio, e isto porque, através das interações que estabelecem desde cedo com as pessoas que lhe são próximas e com o meio que as circunda, as crianças revelam seu esforço para compreender o mundo em que vivem as relações contraditórias que presenciam e, por meio das brincadeiras, explicitam as condições de vida a que estão submetidas e seus anseios e desejos (p.21).

Sobre este debate, concordamos com Souza (2009) ao indicar que a noção de ser criança é construída de maneira histórica e muda de acordo com o tempo vivido e os diferentes tipos de cultura. Além disso, diante as mudanças do mundo em que vivemos, as crianças do mundo contemporâneo entendem com mais facilidade o que acontece a sua volta, percebem as contradições que ocorrem ao seu redor e compreendem a sua condição de vida.

Partindo do entendimento de que a criança e a infância fazem parte de um mesmo processo de ressignificação, se faz necessário que a educação esteja à frente do novo objetivo da educação contemporânea, que visa atender não só o desenvolvimento intelectual do aluno, mas incentivá-lo a pensar, criar seus próprios conceitos, ter consciência de si e do seu papel como agente capaz de mudar sua realidade. Para isso é importante a preparação dos educadores frente à multiplicidade da concepção de infância no mundo atual.

No entanto, não só a formação do educador deve ser levada em consideração, mas também a própria institucionalização da oferta de oportunidades educacionais para as crianças inseridas na faixa etária que compreende a educação infantil; isto é, a criação de escolas e a atenção a um olhar social do Estado para com as crianças.

O movimento articulado entre família e Estado, constitui o binômio que intencional e planejadamente deverá garantir à criança o tipo de infância que forjará o futuro adulto.

## 2.2 Ser pedagogo

Ser pedagogo nos dias atuais não é uma tarefa fácil, pois ele é o profissional responsável pelo futuro de muitas crianças e também por um trabalho repleto de atenção, atualização, dedicação, confiança e perseverança, sendo considerado um eterno aprendiz.

Um bom profissional da educação deve ter uma formação contínua, buscando sempre aprofundar o seu conhecimento e ser capaz de desenvolver e traçar um plano de desenvolvimento pessoal, com o objetivo ampliar a sua competência, de forma que repercuta no processo de aquisições de conhecimento dos alunos.

Sendo assim, Libâneo (2001) problematiza:

Quem, então, pode ser chamado de pedagogo? O pedagogo é o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação de saberes e modos de ação, tendo em vista o objetivo de formação humana previamente definidos em sua contextualização histórica (p.161).

Nesta direção, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96 coloca aos professores atribuições funcionais de cunho pedagógico que vão além da sala de aula. Portanto, ao observar os rebatimentos desta lei nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso de graduação em Pedagogia (BRASIL, 2006), foi possível observar, nesse documento, algumas exigências em relação à formação do pedagogo, tais como:

I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária; II - compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social; III - fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria; IV - trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo. (BRASIL, DCN, 2006, p.2).

Partindo dessa observação, identificamos que essas são algumas das responsabilidades que devem ser assumidas pelo pedagogo, diante das muitas que são destacadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais.

Daí perguntamos: como devem agir os pedagogos frente aos constantes desafios da educação contemporânea?

Reconhecemos que diversos fatores desafiam o pedagogo na contemporaneidade e, conseqüentemente, na sua atuação. Acompanhando as mudanças sociais, os profissionais precisam apresentar habilidades necessárias para atender às novas exigências então demandadas.

Tal afirmação se faz importante, porque é a partir dela que entendemos que o que passa no contexto mais geral da sociedade, também tem rebatimentos na educação. Ou seja, mudam as circunstâncias, muda a orientação da educação e, conseqüentemente, cobra-se que o educador esteja envolvido em permanente processo formativo.

### **2.3 Ambiente escolar e educação infantil**

Um dos papéis da escola é ser um local que forme os alunos para a vida, com a intenção de apresentar diferentes pontos de vista e formas de lidar com uma mesma situação. Assim, a escola constitui-se como um local do processo de produção de sentido e de criação de significados inerentes à formação do sujeito.

Sobre esta questão, Craidy e Kaercher (2001) afirmam que

Este processo de constituição dos sujeitos no mundo da cultura é o que chamamos de educação, o fenômeno pela qual a criança (mas também jovens e adultos) passa não apenas a absorver a cultura do seu grupo, mas também a produzi-la e a ativamente transformá-la (p. 20).

Desse modo, os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos, linguísticos e sociais precisam ser considerados no atendimento à especificidade da educação infantil em seu binômio educar e cuidar. Tal enfoque parte da compreensão de que a criança é um sujeito de direitos, cabendo, na oferta de educação escolar, dentre outros aspectos, a sua garantia e promoção.

Destaca-se também, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em sua parte inicial, que “os aspectos emocionais e afetivos são tão importantes quanto os

cognitivos, principalmente para os alunos prejudicados por fracassos escolares ou que estejam interessados no que a escola pode oferecer” (BRASIL, 1997,p.28).

Dessa forma, falar sobre a educação infantil constitui um desafio para que se ampliem as políticas educacionais que atendam às diferentes infâncias da educação contemporânea, uma vez que essa discussão resultou em leis e documentos que, presentemente, regem a educação infantil.

De acordo com o

Segundo Barbosa (2009) “realizar a formação de crianças pequenas em espaços públicos de educação coletiva significa repensar quais as concepções a defender em um estabelecimento educacional” (p.8).

Partindo dessa discussão, compreendemos que o ser humano deve levar sua existência fundada no diálogo. Ou seja, as pessoas, seres individuais e investidos de direitos, devem, para a construção de uma vida plena e democrática, aceitar a si mesmas em sua singularidade, bem como aceitar o próximo, para que juntos tenham uma vida mais completa. Dessa forma, inferimos que o ser humano é “um ente de relação ou que a relação lhe é essencial ou fundamento de sua existência” (BUBER, 2001, p. 29).

Que tipo de escola, portanto, deve fornecer as condições para que singularidades sejam tão reforçadas quanto a capacidade de aceitar e se identificar com o outro?

Elucidativa é a proposição de Barbosa (2009) ao indicar que as escolas que oferecem educação infantil são

Importante lugar como produtores e divulgadores de uma cultura de defesa da infância, ou seja, possuem o compromisso político e social de garantir as especificidades das infâncias na sociedade contemporânea (p. 22-23).

Assim, é importante que os estabelecimentos de educação infantil promovam e incentivem o desenvolvimento da infância. Dessa maneira, se deve favorecer cada vez mais o desenvolvimento das múltiplas infâncias, garantindo as diversidades das infâncias da sociedade atual.

Partindo dessa ideia, destaca-se também a importância do espaço físico na prática da educação infantil. Entendemos que nem sempre esses espaços são

adequados para realização de atividades lúdicas e para desenvolver o aprendizado no interior da sala de aula.

Além disso, não se deve negligenciar a importância e o estímulo às interações entre as crianças e a construção da sua autonomia, destacando a dimensão afetiva. Fazemos esta observação por compreendermos que a escola deve ser, necessariamente, um espaço de amizade, respeito e convivência, onde as crianças possam se sentir confiantes e seguras.

#### **2.4 Criança de hoje, adulto de amanhã**

Iniciamos esta sessão pondo em destaque a diferença existente entre a perspectiva do olhar e do ver. Isto porque reconhecemos que o ato de ver é muito mais do que meramente observar, é olhar o outro na sua totalidade. Dessa forma, acompanhamos os questionamentos a seguir:

Qual a forma ou “fôrma” de olhar que tem sido construída nos diferentes espaços de formação? Olhar prático? Distante? Amoroso? Indagador? Acomodado? Reprodutor? Transformador? Sonhador? De vida ou de morte? Curioso? Que homogeniza ou diferencia? Inclui ou exclui? (SILVA, 2005, p. 121).

Em geral, olha-se sem ver. O mesmo acontece, em alguns momentos, com relação ao olhar de alguns pedagogos para a infância atual, para a criança de hoje.

Com base no enfoque da infância contemporânea e nos desafios pertinentes ao trabalho dos educadores, infere-se, em geral, ser este profissional um mero transmissor do conhecimento. Entretanto, é o educador que vai lançar um olhar curioso e questionador sobre o educando. Isto é entendido como o ato de ver, de auscultar, num compromisso maior que a mera transmissão de saberes.

E tal pode ser percebido quando se ultrapassa a percepção superficial e imediata do ato de ensinar. É este o sentido que orienta o nosso entendimento de que os educadores passam por permanente processo de se educar, visto que devem estar preparados para enfrentar, construir respostas e adequar suas práticas aos inúmeros desafios do mundo contemporâneo, dentre os quais mencionamos o desenvolvimento de novas tecnologias e os efeitos das orientações da economia.

Pode parecer uma obviedade, mas nunca é exagero estar atento, segundo Libâneo (2004),

Às intensas transformações, como a internacionalização da economia e as inovações tecnológicas em vários campos de saberes. Essas transformações levam à mudança no perfil desses diversos profissionais, afetando os sistemas de ensino”, sobretudo os pedagogos, que são os profissionais diretamente ligados ao processo de disseminação das práticas pedagógicas do conhecimento (p.28).

Desse modo, a educação escolar exige um profissional ativo, capaz de criar e ter flexibilidade, pois muitas são as inovações tecnológicas e transformações sociais no mundo contemporâneo, assim como são inúmeros os desafios impostos para os educadores nos dias atuais, como bem adverte Libâneo (2004), ao afirmar que “essas transformações levam à mudança no perfil desses diversos profissionais, afetando os sistemas de ensino” (p.28).

Partindo dessa ideia, ser educador não é apenas ser professor, é formar cidadãos, é ser responsável pelo processo educativo, é ser capaz de preparar os alunos para a vida e para toda a vida.

Cabe ao professor, na ação pedagógica, reconhecer nas crianças as suas diferenças e contribuir para a construção da sua identidade pessoal. Para isso, é preciso pensar em formas lúdicas e criativas que estimulem a criatividade e a imaginação das crianças.

Sarmiento (2007) destaca que

Há várias infâncias dentro da infância global e a desigualdade é o outro lado da condição social da infância contemporânea [...] desigualdades inerentes à condição social, ao gênero, à etnia, ao local de nascimento e ao subgrupo étnico a que cada criança pertence (p.13).

A infância carrega, pois, uma singularidade, tamanhas são as diferenças impregnadas na nossa sociedade; diferenças essas econômicas, sociais e todas essas características afetam diretamente o desenvolvimento infantil.

Também identificamos preocupação similar no Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil (1998), que reconhece que a concepção de criança, submetida a mudanças históricas e conjunturais, não se apresenta “de forma homogênea nem mesmo no interior de uma mesma sociedade e época” (p.21).

Falar em criança remete à infância e, deste modo,

Nos últimos anos, temos concebido as crianças como seres humanos concretos, um corpo presente no aqui e agora em interação com outros, portanto, com direitos civis. As infâncias, temos pensado como a forma específica de conceber, produzir e legitimar as experiências das crianças. Assim, falamos em infâncias no plural, pois elas são vividas de modo muito diverso. Ser criança não implica em ter que vivenciar um

único tipo de infância. As crianças, por serem crianças, não estão condicionadas as mesmas experiências (BARBOSA, 2009, p.19).

É possível observar que, na atualidade, diversas mudanças sociais recriam o significado da infância. Assim, concordamos com seguinte afirmação de Sarmento (2007):

O processo de reinstitucionalização da infância exprime-se e revela-se nos planos estrutural e simbólico. É possível observar que as instâncias através das quais as crianças têm sido socialmente inseridas na sociedade percorrem os seus trajetos de crise e são redefinidos procedimentos de administração simbólica da infância. Há deste modo, um processo de reinstitucionalização, isto é, o lugar social imputado às crianças não é já idêntico ao de outrora (p.7).

Ou seja, a infância vem passando por uma série de transformações e isso afeta diretamente a formação futura da população de forma individual. Vale salientar que os espaços que as crianças ocupam hoje não são os mesmos que ocuparam nos séculos passados.

Vários fatores influenciam as crianças dos dias atuais e, conseqüentemente, o modo de agir de cada professor também sofre tais influências. As escolas, assim como os educadores, devem centrar que cada criança pensa e age de forma diferente e cada criança construirá a sua própria identidade.

Dessa forma, não há um fim da infância, e sim uma diferente infância no decorrer dos anos. Ou seja, as mudanças na sociedade, na criação das crianças, têm reformulado todo o conceito de infância que temos até hoje.

As crianças são formadas a partir dos ensinamentos, e de todas as influências culturais que lhes são transmitidas desde o seu nascimento. Entretanto, podem ser observadas as diferenças das crianças de ontem para as crianças de hoje, mediante as transformações na sociedade.

Partindo dessa discussão e dos conteúdos expostos, consideramos que um dos grandes desafios dos atuais e futuros educadores é possuir uma formação adequada para acompanhar e enfrentar suas responsabilidades, cuja referência primordial é o entendimento da infância contemporânea.

## **CAPÍTULO 3- A REGULAMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Para tanto, este capítulo está dividido em três tópicos. É importante destacar que em cada tópico observaremos como a questão da dimensão afetiva na educação, e em especial a educação infantil, está contemplada: 1- no Plano Nacional de Educação (PNE); 2- no Plano Estadual de Educação da Paraíba (PEE); 3- no Plano Municipal de Educação de João Pessoa (PME); 4- no projeto 'Deixa eu falar'.

Destas observações, procuramos compreender se o aspecto afetivo na relação educador-educando é apresentado como critério para o desenvolvimento dos modelos e orientações propostos em cada plano e no projeto acima mencionados.

### **3.1 Plano Nacional de Educação**

O Plano Nacional da Educação, sancionado para entrar em vigência por um período de dez anos, compreendido entre 2014 e 2024, “determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional” (BRASIL, MEC, 2014).

Tal plano, aprovado pela Lei nº 13.005/2014, é organizado em quatro grupos, a saber:

O primeiro grupo são metas estruturantes para a garantia do direito a educação básica com qualidade, e que assim promovam a garantia do acesso, à universalização do ensino obrigatório, e à ampliação das oportunidades educacionais. Um segundo grupo de metas diz respeito especificamente à redução das desigualdades e à valorização da diversidade, caminhos imprescindíveis para a equidade. O terceiro bloco de metas trata da valorização dos profissionais da educação, considerada estratégica para que as metas anteriores sejam atingidas, e o quarto grupo de metas refere-se ao ensino superior (BRASIL, CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2014).

Formulado com a intenção de criar caminhos para a elaboração de planos estaduais e municipais de educação, este Plano Nacional de Educação apresenta 20 metas a serem alcançadas ao longo da década anteriormente assinalada, que

são norteadas pela incorporação dos princípios “do respeito aos direitos humanos, à sustentabilidade socioambiental, à valorização da diversidade e da inclusão e à valorização dos profissionais que atuam na educação de milhares de pessoas todos os dias” (p.9).

De acordo com o estudo que realizamos sobre a lei em pauta, podemos observar que a primeira meta traz o seguinte objetivo:

Meta 1: 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” (p.9).

Sabemos que a inserção da criança na escola desde a educação infantil é de enorme importância, tanto quanto a inserção no ensino fundamental ou médio. Dessa maneira, o Plano Nacional da Educação (PNE) traz à tona a meta de universalizar a educação infantil até o ano de 2016.

Entretanto, um ano se passou até a elaboração desse trabalho de conclusão de curso e podemos observar algumas realizações como a construção de creches em período integral, a maior oferta de vagas; mas algo, entretanto, ainda deixa a desejar: a formação profissional daqueles que estão em contato direto com a oferta de educação das crianças.

Muitos educadores que estão nas salas de aula de creches, contam, em sua maioria, apenas com o magistério na modalidade do ensino médio, porém, é visto que muito tem se incentivado para que esses educadores que estão em sala de aula, não saiam delas, mas sim que se aperfeiçoem na sua área de atuação, a partir de graduações, formações continuadas, dentre outras formas, pois, pouco valem os prédios construídos, a utilização de tecnologias assistivas, a ampliação da oferta de vagas, se aquele que está responsável para a promoção de uma qualidade efetiva de ensino não for devidamente capacitado.

Sobre a formação dos professores, o Plano Nacional da Educação (PNE), traz como estratégia para a efetivação da primeira meta:

Promover a formação inicial e continuada dos (as) profissionais da educação infantil, garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior; Estimular a articulação entre pós-graduação, núcleos de pesquisa e cursos de formação para profissionais da educação, de modo a garantir a elaboração de currículos e propostas pedagógicas que incorporem os avanços de pesquisas ligadas ao processo de ensino-

aprendizagem e às teorias educacionais no atendimento da população de 0 (zero) a 5 (cinco) anos (BRASIL/MEC, 2014, p.16 - 17).

Diante do que foi apresentado, pode-se concluir que pouco tem se feito pela educação infantil e que o Plano Nacional deveria abordar mais a temática, pois, sabendo que serve como base para a elaboração tanto dos Planos Estaduais quanto Planos Municipais seria de extrema importância que abordasse com maior ênfase, para que assim os planos adjacentes pudessem se basear de forma mais conclusa.

### **3.2 Plano Estadual de Educação da Paraíba**

O Plano Estadual de Educação da Paraíba é uma resposta ao desafio proposto no PNE, aos estados e municípios, para a elaboração de diagnósticos que orientem a proposição de metas e estratégias que contribuam para superar os problemas educacionais nos próximos dez anos.

Com vigência do ano de 2015 até o ano de 2025, o Plano Estadual de Educação da Paraíba (PARAÍBA, 2015),

Consiste num grande instrumento de superação dos entraves e das debilidades, e de projeções de novos desafios que a realidade apresenta na dinamicidade do movimento social. Para tanto, importa que todos juntos promovam a consolidação de políticas e ações em busca da oferta e qualificação da educação para todos/as que compõem os segmentos populacionais do nosso estado, independente de cor, etnia, cultura, credo e localização geográfica (p.4).

Ao abordar os dilemas pertinentes à educação infantil e à necessidade de ressignificar a concepção da criança inserida neste nível de educação, tal plano reconhece que

As creches cumpriam o papel de abrigar as crianças durante a jornada de trabalho das mães, carecendo de uma ação integrada que incorporasse os cuidados e os direitos essenciais para a formação de suas identidades. A LDB adota a concepção de criança como um ser social, com capacidades motoras, afetivas, cognitivas, vinculada a uma organização familiar que, por sua vez, se insere em uma determinada cultura. Essa mudança significa conceber a criança como um sujeito de direitos e as instituições como espaços educativos acolhedores, locais de troca de experiências, de construção e apropriação de conceitos e valores, de formação de opiniões (PARAÍBA, 2015, p.17).

Inicialmente, o papel das creches girava em torno de 'tomar conta' das crianças enquanto seus responsáveis estivessem realizando suas jornadas de trabalhos. No entanto, emergiu como centralmente importante o questionamento

sobre o real papel destes espaços, *pari passo* à reflexão sobre aspectos envolvidos no processo de desenvolvimento das crianças em seus primeiros anos de vida e a importância da educação.

Levou-se em conta que, ao passar o dia nesse ambiente, a criança necessita de um espaço que a incentive a desenvolver aspectos cognitivos, psicomotores, sociais, interesses, dentre outros. E, como consequência, o trabalho do educador deve ser entendido como o agente a quem compete estimular, afora a família, o desenvolvimento dessas áreas com as crianças, lhes favorecendo um ambiente acolhedor, de ensinamentos e troca de experiências.

No entanto, é preciso prover as condições para que tais relações aconteçam. Tal questão, no Plano Estadual de Educação da Paraíba (2015), propõe:

Assegurar, por meio dos entes legalmente competentes, o cumprimento das normas do respectivos sistemas de ensino, que determinam a relação professor-aluno, as condições de funcionamento das creches e os requisitos para a oferta da educação infantil (p.22).

Esse trecho tem relevância a partir do ponto que observamos que as creches, enquanto, ambientes educativos, devem favorecer condições propícias ao desenvolvimento da relação educador-educando, pois, assim como apresentamos no decorrer do presente trabalho, é impossível tornar o ambiente educacional um espaço agradável, que favoreça o aprendizado, sem que haja uma relação aprazível entre os envolvidos.

Todavia, apesar de o Plano Estadual de Educação da Paraíba ser um documento denso e contar com 204 páginas, encontramos apenas duas passagens que tratam diretamente sobre a importância da relação entre educador-educando, especialmente do educando circunscrito nas etapas que compõem a educação infantil, o que nos faz compreender sobre como tem sido conduzida a educação no estado da Paraíba, onde um documento de cunho importantíssimo para a promoção de uma educação de qualidade trata o vínculo entre professor e aluno de maneira superficial.

Levando em conta que esse plano segue sua vigência até o ano 2025, torcemos veementemente que os educadores, ainda que não encontrem nesse documento caminhos elucidativos para o estabelecimento da relação entre si e seu alunado, se sintam capazes de observar, por meio do próprio aprendizado pessoal,

que é impossível promover um aprendizado efetivo sem que haja na sua atuação uma relação de companheirismo com os seus alunos.

### **3.3 Plano Municipal de Educação de João Pessoa**

Consideramos que a afetividade e o bom relacionamento entre professor-aluno são primordiais em todos os níveis de escolarização. Sendo assim, questionamos o modo como essa temática é tratada a partir da esfera municipal da cidade de João Pessoa. Para tanto, elegemos o Plano Municipal de Educação de João Pessoa como eixo legal que regulamenta a educação deste município.

De acordo com este plano,

O PME trata do conjunto da educação, no âmbito Municipal, expressando uma política educacional para todos os níveis, bem como as etapas e modalidades de educação e de ensino. É um Plano de Estado e não somente um Plano de Governo. Sua elaboração está preconizada no Plano Nacional de Educação - PNE, aprovado pela Lei nº 13.005/2014 (JOÃO PESSOA, 2014, p.6).

Compreendemos que a formação inicial e continuada do educador é primordial para um bom desenvolvimento durante as aulas. Entretanto, qual a importância da formação inicial e continuada para a promoção da afetividade no espaço escolar?

Para nós, a formação inicial dada aos futuros educadores deve apresentar modelos educacionais que funcionem como portas para um ensino onde aquele que é o coadjuvante possa ser também o personagem principal.

A partir desse questionamento encontramos um ponto apresentado no Plano Municipal de Educação de João Pessoa que aborda não a afetividade propriamente dita, mas o desenvolvimento da criticidade e de uma educação que fuja dos parâmetros reprodutivos impostos à educação há tantas décadas, com transcrito a seguir:

Um destes aspectos da formação inicial e da formação continuada, seja na pós-graduação ou na formação em exercício, é a tendência ao isomorfismo, ou seja, “o modo como o professor aprende é o modo como o professor ensina”. Nessa perspectiva, é preciso colocar em análise os resultados das atuais práticas de formação, de modo a perceber o que o sistema educacional vem produzindo ao longo dos anos, uma educação tradicional pautada em práticas reprodutivistas, que não promovem o desenvolvimento integral do cidadão. Desta forma, no que compete ao Município de João Pessoa, urge a

necessidade de se reestruturarem novas formas de organização didática para a formação continuada dos profissionais, uma proposta que permita ao professor desenvolver a criticidade (JOÃO PESSOA, 2014, p.14).

Numa primeira leitura desse texto pode passar despercebida a existência de algum ponto que aborde a relação professor-aluno a partir da perspectiva afetiva. Entretanto, se analisarmos melhor encontraremos um aspecto primordial: um professor afetivo procura desenvolver no educando a capacidade de se tornar um ser crítico, que analise sua realidade e consiga encontrar rumos para as mudanças necessárias.

Ou seja, um professor afetivo procura mostrar ao aluno que ele não está preso em uma caixa, isolado de tudo ao seu redor, mas que precisa observar a variedade de perspectivas à sua volta.

Um professor afetivo não trabalha a partir de uma educação baseada no “apenas eu sei”, mas sim pautada na cumplicidade, onde aquele que ensina é também aquele que aprende e aquele que aprende também é capaz de ensinar.

Ao avançarmos no processo de análise do referido documento podemos observar que tal documento recorre ao artigo 32 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, que trata do “fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social” (JOÃO PESSOA, 2014, p19).

Podemos observar nessa citação, de forma clara e objetiva, que é de extrema importância para um bom desenvolvimento educacional a estruturação de laços afetivos não só estabelecidos no ambiente familiar, mas também entre toda uma rede humanitária em que o aluno está inserido. Assim, podemos observar que um relacionamento pacífico, de amizade e companheirismo deve estar presente no âmbito educativo.

Adentrando o PME encontramos um ponto que trata a relação professor/aluno como uma estratégia utilizada para aumentar o atendimento escolar de jovens entre 15 e 17 anos: “garantir a relação aluno/professor, conforme legislação vigente do Conselho Estadual de Educação” (p.37).

Observamos, nessa menção, o quanto a relação estabelecida entre educador e educando é primordial em todo o domínio educativo, sendo utilizada até mesmo como estratégia para um maior acolhimento educacional de jovens.

Destacadamente, o professor tem a importante tarefa de apresentar ao aluno o quanto pode ser prazeroso e acolhedor o espaço educativo, mas isso se torna possível se ele tratar o aluno de forma que o mesmo possa se sentir acolhido. Por isso é tão importante o estabelecimento de vínculos afetivos dentro do espaço escolar.

Contudo, levando em conta que o Plano Municipal de Educação de João Pessoa possui 102 páginas que legislam, em sua maioria, sobre qualidade de ensino e democratização educacional, nos deparamos apenas com três menções relacionadas, de alguma maneira, à perspectiva afetiva.

Ficamos perplexas ao chegar ao final e perceber que uma temática tão primordial para a promoção de uma educação efetiva é tratada superficialmente e sem destaques, numa lei municipal que tem como objetivo principal apresentar rumos para um bom funcionamento da educação escolar.

Entendendo-o como um plano decenal, é válida a preocupação ao fato de não serem encontradas leis o suficiente que abordem a temática apresentada neste trabalho.

Podemos nos questionar o quanto isso é preocupante, sabemos que existem outros projetos e leis que tratam do ensino e da educação, mas isso não faz com que um projeto municipal se anule de tamanha responsabilidade. Ficamos então na esperança que ao seu final possa ser reestruturado algo que trate a afetividade como suporte para um enriquecimento educativo.

### **3.4 Projeto Deixa Eu Falar**

Produzido no ano de 2011, pelo Centro de Criação de Imagem Popular (CECIP), o projeto “Deixa eu falar” é uma iniciativa da Rede Nacional Primeira Infância (RNPI), que reúne entidades públicas e civis de todo o Brasil, dentre os quais o MEC, e objetiva

Contribuir com os estabelecimentos de educação infantil no sentido de incentivar novas práticas educativas comprometidas com os direitos da criança, e que busquem articular suas experiências e saberes com o conhecimento cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o seu desenvolvimento integral (MUNNE, 2011, p.4).

Sendo assim, o projeto ouviu crianças de 3 a 6 anos, com o intuito de favorecer o diálogo entre crianças e adultos.

Essas crianças mostraram, no decorrer do projeto, os seus desejos, necessidades e dificuldades, em depoimentos que tornam-se dicas valiosas para os educadores, no sentido de apontar alternativas para a inauguração de práticas que assegurem a efetivação dos direitos desses pequenos cidadãos.

Por exemplo, o lugar onde tais crianças residem não expressa apenas a sua condição socioeconômica, mas também indica estratégias que a criança utiliza para demonstrar que ao enfrentar a vida ela brinca e mesmo brincando, ela constrói compreensão acerca de si e do mundo.

Exemplar é o relato de uma criança, como abaixo transcrito:

Eu moro lá em cima, no morro. Eu não fico cansado de subir. Eu vou pulando e contando os degraus. Ah, também eu inventei uma brincadeira de pular de dois em dois. A minha mãe é que fica muito cansada. Eu não gosto quando ela fica cansada. Ela fica triste (MUNNE, 2011, p. 7).

Neste depoimento podemos observar que as crianças, desde muito pequenas, interpretam a sua realidade e mesclam a permanente disposição para a brincadeira com uma desconcertante consciência sobre a sua qualidade de vida ao se compadecer o sofrimento materno.

Daí perguntamos: estas disposições e formas de pensar e compreender a realidade são consideradas na sala de aula? Se não, como será possível forjar o sujeito idealizado no discurso escolar se não se fomenta uma atitude crítica da criança perante a realidade?

Ora, se a criança nesta fase é capaz de se movimentar, ao mesmo tempo em torno da brincadeira e da dureza da vida, por que não utilizar a brincadeira como um modo de, ludicamente, criar saídas e/ou consolidar nelas a compreensão de que a pobreza, por exemplo, não as faz insignificantes.

É, portanto, função da dimensão afetiva da educação reforçar e construir a consciência das qualidades que cada criança é possuidora.

Diante disso, somos levadas a concluir que a educação escolar muitas vezes deixa de fora o que poderia oferecer de melhor.

Senão, vejamos a fala que segue: “eu preferia não ter que ir mais na escola. A gente aprende com brinquedos, com amigos, com jogos, com a vida” (MUNNE, 2011, p.24).

Também nas demandas por direito à saúde, é a lembrança do óbvio que nos ensina: “tem que ter ambulância também para buscar mulher grávida” (MUNNE, 2011, p.23).

Como podemos mais uma vez observar, a ideia de cidadania, na prática, se fragiliza desde cedo. E tal afirmação se confirma na fala seguinte: “eu não tenho certidão porque minha mãe não comprou” (MUNNE, 2011, p. 27).

Diante do exposto, perguntamos: por que é tão difícil aprendermos com os distintos tipos de infância que nos deparamos? Como, compreendendo a desigualdade que se propaga em nossa sociedade, não entendemos que a educação deve considerar a vida da criança?

É necessário, dessa forma, que sejam desenvolvidas práticas de convívio social capazes de refletir a diversidade cultural, para que a criança perceba a existência dessa variedade de culturas que podem ser apresentadas no ambiente escolar através da música, da literatura, da pintura, da dança, da brincadeira, etc.

Entender as crianças desde bem pequeninas como sujeitos de direitos é um largo passo que se dá para colocar em destaque o processo afetivo no mundo escolar.

#### 4. CONSIDERAÇÕES POSSÍVEIS

Iniciamos esta sessão conclusiva inferindo que a dimensão afetiva na educação está diretamente atrelada ao desenvolvimento psíquico, cognitivo e educacional dos alunos. Sendo assim, é primordial que o educador esteja preparado para o ato de ensinar, não apenas como um trabalho, mas também como um exercício de reconhecimento de si através dos alunos.

Quando há a empatia, a atitude de se colocar no lugar do outro, é visível a mudança que ocorre no decorrer do processo educacional. Os alunos se sentem acolhidos e dessa maneira sentem-se motivados tanto a ir à escola quanto a se empenhar para a aquisição dos conteúdos que lhe são transmitidos. O professor, em contrapartida, poderá se envolver com os seus alunos mostrando-lhes que o processo de ensino-aprendizagem pode ocorrer de maneira tranquila se houver entre ambos (professor e aluno) o prazer de permanecer ali.

Ao considerarmos o capítulo que aborda os planos de educação, concluímos que o Plano Nacional de Educação trata em apenas uma de suas metas de algo relacionado à relação educador-educando e educação infantil. O Plano Estadual de Educação da Paraíba contempla tais aspectos em apenas duas passagens e o Plano Municipal de Educação de João Pessoa em três momentos. Fizemos uma análise de três planos de educação e nestes foram encontradas, ao todo, seis passagens relacionadas à temática abordada.

Como pode se pensar em uma educação igualitária, que respeite seus alunos, que opere de forma efetiva como instituição atuante no processo de mudança da sociedade, sem que se pense no estabelecimento de uma prática docente que vise à construção de valores, aprendizados, fatores emocionais, psíquicos, o aprendizado mútuo?

O processo de ensino e aprendizagem deve circular entre o currículo formal e informal, favorecendo o aprimoramento do desenvolvimento cognitivo. Fica claro então, que ainda há muito o que aprimorar no que diz respeito a leis educacionais, mas que o educador como ser que deve estar em constante aprendizado deve se manter aberto a favorecer aos seus educandos um modelo de educação baseado no

respeito, se pondo no lugar do outro e sempre o enxergando como ser humano e que também tem muito o que nos ensinar.

A infância na verdade está se colocando aos poucos em uma nova posição. Tudo depende ao mesmo tempo, de como a cultura da infância está sendo aplicada. No entanto, compreendemos que a dificuldade em ser criança, assim como a dificuldade dos pedagogos nos dias de hoje em como tratar as crianças, tem sido constante na realidade, pois uma nova geração de criança surge a cada instante.

Surge de forma diversificada, com gostos, prazeres e vontades muito diferentes das crianças do passado. Elas possuem uma facilidade imensa e incrível de lidar com as novas tecnologias, de interagir entre os seus grupos, impondo suas próprias vontades, movimentam toda uma área econômica, e por causa delas, pessoas tem lidado em busca de melhores condições de vida.

Sendo assim, a medida que o mundo vai se desenvolvendo, as infâncias mudam, as crianças mudam, devido às modificações constantes da nossa sociedade que desde pequenas as crianças estão inseridas.

Partindo desse pressuposto, precisamos acreditar que a educação é uma ferramenta para libertação e transformação da sociedade e para isso é necessário um pedagogo qualificado para formar as crianças para o amanhã, ou seja, ele precisa estar preparado para os desafios do mundo contemporâneo, sobretudo com as grandes mudanças do sujeito social, motivadas pelo surgimento das novas tecnologias e pelos efeitos da economia, que se constitui em um dos maiores desafios dos pedagogos que é o de se colocar na posição de um eterno aprendiz.

## REFERÊNCIAS

1. ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. (org). **Afetividade e aprendizagem: Contribuições de Henri Wallon.** São Paulo: Loyola, 2007, p.17.
2. BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Práticas Cotidianas na Educação Infantil - Bases para a reflexão sobre as Orientações Curriculares.** Brasília, ED: 2000.
3. BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura.** Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação. Brasília, 2006.
4. \_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>). Acesso em: 20 mar. 2017.
5. \_\_\_\_\_. *Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE)*, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/>. Acesso em 15 fev. 2017.
6. \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de educação fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF,1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2017.
7. \_\_\_\_\_. Ministério da Educação/ SEB/ UFRGS. **Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a educação infantil.** Maria Carmen Silveira Barbosa (consultora). Brasília, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat\\_seb\\_praticas\\_cotidianas.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf). Acesso em: 30 abr. 2017.
8. \_\_\_\_\_. N. A. Do nascimento ao início da vida escolar. **Revista Psicopedagogia.** V. 17. São Paulo: Salesianas, 1998.
9. BUBER, Martin; ZUBEN, Newton Aquiles von. **Eu e tu.** São Paulo, SP: Centauro, 2001.

10. CHALITA, Gabriel. **Educação**: a solução está no afeto. 17. ed. São Paulo: Gente, 2004.
11. CRAIDY, Carmem Maria e KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. **Educação Infantil**: pra que te quero? Porto Artmed .Editora, 2001.
12. CUNHA, Antônio Eugênio. **Práticas Pedagógicas para a inclusão e diversidade** 2.ed. Rio de Janeiro: Walk, 2012.
13. DANTAS, Heloysa, TAILLE, Yves de La, KOHL e Marta. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.
14. FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
15. HOBBS, Thomas de Malmesbury. **Leviatã ou Matéria, forma e poder de um Estado eclesiástico e civil**. Tradução de João Paulo Monteiro e Maria Beatriz Nizza da Silva, Editora Abril: São Paulo, 1974.
16. JOÃO PESSOA, **Plano Municipal da Educação- PME**/Ministério da Educação. Paraíba: INEP, 2015. Disponível em: <http://transparencia.joaopessoa.pb.gov.br/dadospublicos/?p=327.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2017.
17. LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez Editora, 1994.
18. \_\_\_\_\_, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 4.ed. São Paulo: Cortez, 2001.
19. \_\_\_\_\_, José Carlos. **O campo do conhecimento pedagógico e a identidade profissional do Pedagogo**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2004.
20. MORALES, Pedro. **Relação professor-aluno: o que é, como se faz**. Edições Loyola, São Paulo, 2006. Disponível em: <https://www.estantevirtual.com.br/b/pedro-morales/a-relacao-professor-aluno-o-que-e-como-se-faz/2070384226>. Acesso em: 11 fev. 2017.
21. MUNNE. M. **Deixa eu falar!** Ministério da Educação/Rede Nacional Primeira Infância (MEC/RNPI), Secretaria Executiva/OMEP, 2011.
22. MUTSCHELE, Marly Santos. **Problemas de aprendizagem das crianças**: causas físicas, sensoriais, neurológicas, emocionais, sociais e ambientais. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1994.
23. PARAÍBA. **Plano Estadual da Educação- PEE**/Ministério da Educação. Brasília: INEP, 2015. Disponível em:

- <http://static.paraiba.pb.gov.br/2016/07/Lei-n%C2%BA-10.488-Plano-Estadual-de-Educa%C3%A7%C3%A3o-ANEXO-DO-PLANO-ESTADUAL-1-3-1.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2017.
24. QUEIROGA, Fátima de Souza M. **Educando para o coração: a afetividade na escola infantil**. In: BRASILEIRO, Tânia S.A.; AMARAL, Nair F.G.; VELANGA, Carmen T. *Reflexões e sugestões práticas para atuação na educação infantil*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008.
25. ROGERS, Carl. **Tornar-se Pessoa**. 7ª ed. Lisboa: Moraes Editores, 1985.
26. ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da Educação*. Trad. Sérgio Milliet. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.
27. SALTINI, Cláudio J.P. **Afetividade e Inteligência**. Rio de Janeiro: Wak, 2008.
28. SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In. SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (coord.) **Crianças e Miúdos. Perspectivas sociopedagógicas sobre infância e educação**. Porto: Asa, 2004.
29. SAYEGH, Flávia. **As Relações Entre Desenvolvimento e Aprendizagem Para Piaget e Vygotsky**. 2006. Disponível em: <http://www.profala.com/artpsico60.htm>. Acesso em: 30 jan. 2017.
30. SOUZA, Amanda Aparecida Santos de. **O brincar e sua importância frente à teoria de Vygotsky e sua contribuição para a educação Infantil**. Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2009. (TCC). Disponível em: <http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/AMANDA%20APARECIDA%20SANTOS%20DE%20SOUZA.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2017.
31. SILVA, M.R.P. da. Infância como condição da existência humana... um outro olhar para formação docente. **Revista de Educação do Cogeime/Conselho Geral da Instituições Metodistas de Educação**, Piracicaba, n. 26, 2005.
32. VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. 2 ed. São Paulo, Martins Fontes, 1989.
33. \_\_\_\_\_, L. S. **A formação social da mente**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.
34. WALLON, Henri. **Psicologia e Educação da infância**. Lisboa: Editorial Estampa. 1979.