

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS  
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO  
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES  
CURSO DE PEDAGOGIA

**A afetividade no processo de aprendizagem e desenvolvimento de crianças**

GOIÂNIA  
2022

**Miria Cristie Santos Mendonça**

**A afetividade no processo de aprendizagem e desenvolvimento de crianças**

Monografia elaborada para fins de avaliação parcial do Curso graduação em Pedagogia da Escola de Formação de Professores e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, para obtenção do título de pedagogo, no primeiro semestre de 2022.

Professora Orientadora: Ma. Raquia Rabelo Rogeri

GOIÂNIA  
2022

**Miria Cristie Santos Mendonça**

**A afetividade no processo de aprendizagem e desenvolvimento de crianças**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao departamento do Curso de Pedagogia, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, como parte dos requisitos para a obtenção da graduação do título de Pedagoga.

**Professora Orientadora:** Ráquia Rabelo Rogeri

---

Ma. Ráquia Rabelo Rogeri  
Professora Orientadora  
Conteúdo: (até 7,0) \_\_\_\_\_( )  
Apresentação Oral (até 3,0) \_\_\_\_\_( )

---

Ma. Marcia Helena Santos Curado  
Professora Convidada  
Conteúdo: (até 7,0) \_\_\_\_\_( )  
Apresentação Oral (até 3,0) \_\_\_\_\_( )

Goiânia, \_\_\_\_ / \_\_\_\_ /2022

## **DEDICATÓRIA**

Dedico esta monografia a minha orientadora Ma. Ráquia Rabelo Rogeri, que não mediu esforços para me ajudar, com quem compartilhe minhas dúvidas e medos, sem ela nada disso seria possível.

## **AGRADECIMENTO**

Agradeço ao Dr. Renato Almeida pelo conhecimento e motivação, quem me inspira a ser educadora com toda sua dedicação . Agradeço também a minha amiga Gabriela Garcez, com quem convivi nos últimos anos ao decorrer da graduação, pois seu companheirismo e incentivo me ajudaram a chegar até aqui e me fizeram crescer não só como pessoa, mas também como graduanda.

Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo” (Paulo Freire).

# **A Afetividade no processo de aprendizagem e desenvolvimento de crianças**

**Miria Cristie Santos Mendonça**

## **Resumo**

Este trabalho monográfico é o resultado de uma pesquisa bibliográfica sobre a importância da afetividade no processo de aprendizagem e desenvolvimento de crianças. O estudo analisa a concepção de afetividade, inteligência e de desenvolvimento cognitivo com base em Henri Wallon. Com as leituras teóricas compreende-se que a afetividade está presente desde as primeiras manifestações da existência humana e auxilia o professor não só a resolver conflitos em sala de aula, mas a compreender a criança como uma pessoa completa (em seus aspectos físicos, cognitivos, sociais e afetivos) e como centro do processo de aprendizagem. Tal consideração é construída a partir da valorização que Wallon dá a emoção como origem da consciência, sendo que o meio é outro elemento importante no processo de aprendizagem, pois é pela socialização e pela convivência com o outro que o ser humano se desenvolve. Wallon ainda ressalta que os processos cognitivos são desenvolvidos pelas interações sociais, por meio das experiências, por isso o desenvolvimento cognitivo não é linear pois, passam por mudanças e conflitos que podem ser influenciados pela afetividade.

**Palavras chaves:** Afetividade, Aprendizagem, Desenvolvimento, Criança.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	09
1 APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS .....	11
1.1 CONCEPÇÕES DE CRIANÇA, INFÂNCIA .....	11
1.2 APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO COGNITIVO A PARTIR DE WALLON.....	18
2 AFETIVIDADE, APRENDIZAGEM E ESCOLA: UM MOVIMENTO CORRELACIONADO.....	25
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	31
REFERÊNCIAS .....	32

## INTRODUÇÃO

A afetividade é um tema pouco abordado nas escolas e nas universidades, porém ela está presente em todas as etapas formativas do indivíduo, desde o nascimento. Ao pensar essa temática, percebe-se que é uma temática muito abordada entre os pedagogos em formação, que entende a importância de usar a afetividade como recurso mediador, mas me pergunto, qual a relevância da afetividade no processo de aprendizagem e desenvolvimento de crianças na primeira infância? E o mais importante, será que os professores entendem isso? Mas conforme comecei no meu primeiro estágio como auxiliar, durante o curso, entendi que é necessário aprofundar meus conhecimentos e entender o que os teóricos dizem sobre esse tema.

Este trabalho é baseado em pesquisas bibliográficas e está segmentado em dois capítulos, que são: Capítulo 1: Aprendizagem e Desenvolvimento da Criança, que irá abordar as concepções de criança, infância e como se dá a aprendizagem a partir de Wallon. Capítulo 2: Afetividade, Aprendizagem E Escola: Um Movimento Correlacionado, que irá abordar a importância da afetividade para a aprendizagem da criança na escola. Para essa pesquisa utilizei como base, o teórico Henri Wallon através de autores que dialogam com ele, que são; MARCONI (2002), BARVBAN (2014), CUNHA (2010), FARIA e TORTELLA (2015), FREIRE (1996), GALVÃO (2008), LA TAILLE *et al* (1992), OLIVEIRA (2011) e SIQUEIRA (2011).

Ao passo que me aprofundei na pesquisa bibliográfica, pude perceber que a afetividade, ao contrário do que muitos pensam, não se trata apenas do amor, carinho e dedicação, ela ocupa um papel importante no processo de aprendizagem e desenvolvimento do sujeito. Segundo alguns autores ela incide diretamente sobre o processo de desenvolvimento cognitivo, por isso a afetividade é muito importante para quem é professor ou cursa Pedagogia.

Segundo Wallon (WALLON, *apud* MAHONEY, ALMEIDA, 2005, p. 19) a afetividade “refere-se à capacidade, à disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo externo/interno por sensações ligadas a totalidades agradáveis ou desagradáveis” é a capacidade do ser humano de ser afetado pelo meio de forma positiva ou negativa. A afetividade é um dos conjuntos funcionais da pessoa e atua, juntamente com a cognição e o ato motor, no processo de desenvolvimento e construção do conhecimento.

A afetividade tem um grande papel no processo de ensino-aprendizagem, a teoria de desenvolvimento de Henri Wallon expande a compreensão do professor nesse

processo. O ensino deve causar mudanças, para isso as atividades devem ser significativas para o aluno valorizando a sua realidade o meio em que vive.

Portanto, a afetividade é uma temática que os estudantes da pedagogia, que irão trabalhar diretamente com as crianças e suas formações humanísticas, deve conhecer profundamente. Desta forma, com tal temática, buscarei apresentar a importância da afetividade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

## CAPÍTULO I

### Aprendizagem E Desenvolvimento De Crianças

A concepção de infância vem sendo construída ao longo da história da humanidade através da existência de vários povos. Tal realidade torna possível a presença de diversas culturas, o que faz com que cada uma tenha sua própria visão acerca do conceito de infância e criança.

#### 1.1 Concepções De Criança, Infância

Ariès afirma que, durante o século XVII, surgiu na burguesia os adultos em miniatura (*humunculus*), onde as crianças eram vestidas com as mesmas roupas que os adultos e também trabalhavam nos mesmos lugares. A infância nessa época era vista como uma fase de dependência, inexperiência e incapacidade, pois as crianças ainda não tinham o mesmo conhecimento de um adulto. Elas tinham que aprender sozinhas as tarefas do dia a dia e o tempo que passavam com a família era breve, pois, após o período de amamentação as crianças já passavam a conviver no meio dos adultos para que já começassem a aprender a trabalhar.

Com Ariès (1975), é possível apreender certa ocultação da infância também forjada na imagem de uma adultícia precoce, na figura de um adulto em miniatura, um homunculo. Vista na figura de um adulto em miniatura a infância deixa de manifestar-se naquilo que expressa sua singularidade. Se Ariès (1975) anunciou a infância como descoberta do século XVII, mais preciso seria dizer não de uma "ausência" ou "descoberta" mas de um "sentimento" ou "noção" de infância a partir do lugar que essa ocupou na forma de produção econômico-social da época. Nesse caso, a pergunta a ser feita é sobre o lugar social que a infância ocupou na sociedade e suas formas de organização política, econômica e social. Os estudos de Ariès (1975) indicam que um desses lugares foi a subalternidade na família e na escola como forma de ser administrada, vez que estavam em causa projetos de socialização e civilização. Porém, a ocultação da infância não significa a sua inexistência. O que ocorre é que sua visibilidade pode ser mais ou menos acentuada em função daquilo que o modo de produção econômico determina em relação ao poder estabelecido socialmente entre adultos e crianças. (SIQUEIRA, 2011, p.33)

Como foi dito anteriormente, a infância era considerada inexistente até XVII, já que, durante esse século a criança era tratada como adulto e, era considerada um sujeito sem autonomia. Após esse período a infância passa a ser considerada uma construção social. Sendo assim, segundo Ariès, a infância foi descoberta no século XVII e, só a partir daí, passou-se a ter uma ideia melhor formulada de que existem grandes diferenças entre o adulto, a criança e suas necessidades.

Neste sentido, a infância passa a ser analisada na contraposição da ideia de criança como adulto em miniatura, procurando reafirmar as especificidades de seu campo. Rompe, portanto, com a ideia de naturalização de um tempo da vida, "localiza[-se] na dinâmica do desenvolvimento social e corresponde a uma estrutura social permanente, embora se caracterize pelo fato que os atores que a integram o fazem transitoriamente num processo de permanente substituição." (PILOTTI, 1995, p.25) (GILiv2cap1). Ao ser crivada no campo social, rompe, ainda, com uma "situação individual de uma criança, para remontar-se à análise das mudanças históricas e culturais que caracterizam a construção social da posição da infância na sociedade." (PILOTTI, 1995, p. 25). Assim, o estudo da infância é, por consequência, o estudo da sociedade em suas manifestações mais gerais, particularmente naquilo que significam as suas condições estruturais e sociais vividas: a "infância é entendida como uma construção social (...) uma variável de análise social" pois possibilita uma "reconstrução da infância na sociedade." (COUTINHO, 2009, p.19)(G3Rev5cap2). A característica de ser uma variável de análise social faz dela o ponto de partida para o estudo e a compreensão de fenômenos sociais mais amplos no que produzem de inclusão e exclusão social (SIQUEIRA, 2011, p.39)

A infância sendo considerada uma construção social, passa a ser diretamente afetada pelas mudanças em nossa sociedade, seja ela na realização de trabalhos, ou em suas atividades. A infância varia de acordo com os contextos sociais, econômicos e até mesmo com as características individuais. Afirma-se assim que:

Outra característica da concepção de que a "infância é uma construção social" passa a ser afirmada nas condições de produção e existência humanas, a partir da ideia de tempo social que se opõe ao tempo privado e não público, já que passa a ser "tratada como uma dimensão da vida reprodutiva não-produtiva." (ROSENFELD, 2009 p.25). A passagem do crivo privado para o crivo social faz da infância uma categoria que tem suas "condições de existência diretamente vinculadas às transformações das vidas cotidianas" (NUNES, 2009, p.16) e reafirmada nas "(..) bases teóricas alicerçadas especialmente na afirmação da infância como categoria histórico-social e na atenção às determinações materiais e culturais que as constituem." (ROCHA, 2008, p.56). Para Rocha (2008), são as determinações materiais e culturais que acabam produzindo um tipo de sujeito (no caso, a criança) como um "social heterogêneo". Do mesmo modo, "a mudança da concepção de infância foi [é] compreendida como sendo eco da própria mudança nas formas de organização da sociedade, das relações de trabalho, das atividades realizadas e dos tipos de inserção que nessa sociedade têm as crianças. Assim entendida a questão, não se trata de estudar a criança como um problema em si, mas de compreendê-la segundo uma perspectiva histórica (...)"(KRAMER, 2008, p.19)

Ao longo do tempo, alguns pensadores tiveram um grande papel, trazendo à tona o fato de que a criança é um sujeito com necessidades educativas diferentes das dos adultos. No ano de 1637, Comênio já enfatizava a importância da educação para crianças ser contemplada "pelo uso de materiais audiovisuais, como livros de imagens, para educar crianças pequenas" (OLIVEIRA, 2011, p. 63). Comênio, inclusive, elaborou um plano de

escola maternal. Ele preconizava uma educação pelos sentidos, que enfocava a exploração do mundo, do brincar, o uso de materiais pedagógicos, de atividades diferentes que envolviam espaços externos e o estímulo à comunicação oral. Em 1967 ele usou a imagem de um jardim de infância para exemplificar a importância do cuidar nesta etapa, mostrando um lugar propício para a educação de crianças pequenas.

O filósofo Rousseau revolucionou seu tempo ao afirmar que a criança “não era uma via de acesso, um período de preparação para a vida adulta, mas tinha valor em si mesma” (OLIVEIRA, 2011, p. 64). Desta forma, ele apresenta a criança de uma forma diferente, fazendo com que as crianças fossem percebidas como seres com ideias próprias, porém, diferentes das dos adultos. Sua filosofia educacional sobre educação próxima à natureza, atividades estudantis e liberdade normativa continua até hoje. Ele também percebeu que crianças de todas as idades têm habilidades diferentes, suas próprias maneiras de ver, pensar e sentir.

O suíço Pestalozzi trouxe uma concepção diferente da educação tradicional, onde “ele considerava que a força vital da educação estaria na bondade e no amor, tal como na família, e sustentava que a educação deveria cuidar do desenvolvimento afetivo das crianças desde o nascimento” (OLIVEIRA, 2011, p. 65). Sendo assim ele acreditava que a educação deve ocorrer em um ambiente o mais natural possível, em uma atmosfera de estrita disciplina, em participação afetiva e amorosa, respeitando o conhecimento que a criança já possui e promovendo o desenvolvimento do caráter da criança. Pestalozzi também enfatiza o valor educativo do trabalho físico (ampliação da imaginação e autonomia), além da importância das habilidades cognitivas e motoras.

A proposta educativa do educador alemão Froebel incluiu atividades cooperativas e jogos, entendidos como origem das atividades mentais. Froebel atribuiu o jogo à construção do conhecimento e à aquisição de aprendizagem associada ao cognitivismo, bem como ao desenvolvimento da criatividade e da autonomia. Ele enfatiza a ludicidade e a musicalidade, compondo músicas e jogos para educar os sentidos e as emoções, destacando o valor educativo das atividades manuais, confeccionando brinquedos para aprender aritmética e geometria, além de apresentar atividades educativas, como diálogo e poesia, e o cultivo de hortas pelas crianças. “O manuseio de objetos e a participação em atividades diversas de livre expressão por meio da música, de gestos, de construções com papel, argila e blocos ou linguagem, possibilitariam que o mundo inteiro da criança se exteriorizasse, a fim de que ela pudesse, então, ver objetivamente e modificar-se, observando, descobrindo e encontrando soluções” (OLIVEIRA, 2011, p. 68).

Nas ideias de Decroly, promover a educação intelectual sugere colocar a criança diante de um objeto concreto complexo, e a partir daí analisá-lo e sintetizá-lo, o que deve ser expresso por meio de trabalhos individuais. Ele se concentra no domínio da criança sobre o conteúdo, mas vê a possibilidade de conectá-lo a uma rede, organizada em torno do centro de interesse, ao invés de focar em temas tradicionais. No centro de interesse, o trabalho será estruturado em três eixos: observação, associação e expressão.

Já Montessori defendia o conceito de educação que vai além do acúmulo de informações. O objetivo da escola, neste sentido, é a formação holística dos jovens, uma educação que perdura ao longo da vida. A médica italiana desenvolveu uma filosofia e uma abordagem que visava fomentar a criatividade desde a primeira infância, vinculando-a ao desejo de aprender um conceito que ela acredita ser inerente a todos os seres humanos.

Nas décadas de 20 e 30 surgiram diversas teorias psicogenéticas, como: Vygotsky e Wallon, que reforçaram o conceito de infância diferenciada, onde as crianças passam a ser vistas com características individuais com personalidade, mente e inteligência próprias com atribuições de valor diferente dos adultos.

Vygotsky acredita que as relações sociais são estabelecidas entre o indivíduo e o mundo exterior. Essa relação se dá em um contexto histórico e social no qual a cultura desempenha um papel fundamental, proporcionando aos indivíduos um sistema simbólico para representar a realidade. Wallon atestava que cada sujeito humano constitui sua identidade e conhecimento a partir das relações sociais. Ele enfatiza a importância de perceber o desenvolvimento do sujeito a partir de suas relações sociais, ou seja, a forma como esse indivíduo interage com a sociedade, ganha experiência e aprendizado, é o que vai constituir todo o seu desenvolvimento futuro.

Wallon, tal como Vygotsky, considerava o desenvolvimento humano como resultante de uma dupla história, que envolve as condições do sujeito e as sucessivas situações nas quais ele se envolve e às quais responde. Também para ele a atividade da criança só é possível graças aos recursos oferecidos tanto pelo instrumental material quanto pela linguagem utilizada a seu redor, sendo a mediação feita por outras pessoas particularmente fundamental na construção do pensamento e da consciência de si. (OLIVEIRA, 2011, p. 134)

Conforme observado, a compreensão de infância passa de uma fase inicial da vida adulta, onde a criança é tratada e vista como um adulto em construção, a um determinado período em que a criança precisa de cuidados específicos e tem voz ativa na sociedade. É importante notar que, embora a compreensão de criança e infância tenha mudado ao longo dos anos, a infância, enquanto construção social, não exclui a necessidade de cuidados biopsicossocial que se refere as dimensões biológica, psicológica e social.

O que difere a infância é o "fato que a sociedade reconhece a infância como o momento da vida em que o indivíduo deve ser cuidado no sentido biopsicossocial." (SOUSA,2008, p.202). Esse cuidado implica o estabelecimento de uma relação adulto-criança que se deve dar não na perspectiva natural ou de imposição de poder, conforme já sinalizou Charlot (1986), mas como uma condição social em que "mesmo a definição do período de vida ao qual o conceito de infância é referido, embora sustente-se numa inscrição biológica, constitui-se um construto sócio-histórico (...)". (GOUVEA, 2008, p.98). Para a autora, o desenvolvimento biopsicossocial da criança na infância passa a ser circunscrito na relação com outras categorias sociais, como gênero, classe social, etnia, religião e são importantes para a definição da subjetividade infantil (SIQUEIRA,2011, p.51)

Com o passar do tempo a criança passa a ser um sujeito de direitos e o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), Lei nº.8.069 sancionada em 13 de Julho de 1990, traz em seu texto os principais direitos da criança e do adolescente. O ECA reafirma a infância brasileira como um período atípico da existência humana e define a criança como um indivíduo que precisa de proteção e apoio. Assim o reconhecimento da infância pela sociedade é acompanhado por uma série de condutas.

Apoiando-se no ECA, a "visão social da infância, rompe com o paradigma de criança-objeto da intervenção jurídico-estatal e reconhece a especificidade da criança e do adolescente como pessoas em condição peculiar de desenvolvimento e com direito à proteção especial devido à sua condição etária." (DOS SANTOS, 2009, p.44). Tomar a infância como lugar onde se reafirmam os direitos significa dar visibilidade e voz às crianças já que "aqui se pretende sobretudo trazer para a arena pública uma imagem da infância como um grupo social com direitos, nomeadamente o direito de ter voz e a intervir nos processos que lhe dizem respeito." (TOMÁS, 2009, p.3). Para Tomás (2009). para que a infância seja considerada uma construção social é necessário somar esforços na garantia de uma perspectiva que coloque na pauta os direitos da criança, e uma das alternativas seria conferir os paradigmas defendidos pela sociologia da infância, ou seja, a necessidade de considerar a infância como uma construção social e as crianças como atores sociais, competentes, activos e com voz." (TOMAS, 2009,p.6)(G3Rev6cap1).(SIQUEIRA,2011,p.41)

No final do regime militar em 1988, surgiu a necessidade de uma constituição que valorizasse os direitos dos cidadãos como Estado do Bem-Estar.

A Constituição de 1988 foi aprovada em contexto social e político em que o modelo de social-democracia e Estado do bem-estar social ainda não havia sido abalado pela nova ordem econômica mundial. A aprovação da LDB e sua implantação ocorrem em novo momento histórico, quando se alteram concepções de Estado e de política social (MACHADO, 2002, p.64).

Com a Constituição de 1988, se tornou reconhecida a necessidade da educação em creches e pré-escolas como um direito de todas as crianças e passou a ser dever do Estado promovê-la. Foi com a Carta Constitucional de 1988 que a Educação infantil foi efetivamente reconhecida como direito, objetivando o cuidar e o educar. Assim, a criança passou a ser vista como um sujeito de direitos e também determinou que 50% da aplicação obrigatória de recursos em educação fossem destinados a programas de alfabetização.

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I - Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma:

- a) pré-escola
- b) ensino fundamental
- c) ensino médio (BRASIL, 1996, s/p).

Após esse processo, se sucedeu uma multiplicação no número de pré-escolas, e uma melhora no ensino, com um qualificação melhor dos profissionais da educação básica através magistério. Em 1990 houve uma vitória com a conquista da sistematização dos direitos para crianças e adolescentes, que se chamou de Estatuto da Criança e do Adolescente, este prevê as leis que garantem seus direitos:

Art. 1º Esta Lei dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente.

Art. 2º Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade.

Parágrafo único. Nos casos expressos em lei, aplica-se excepcionalmente este Estatuto às pessoas entre dezoito e vinte e um anos de idade.

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando sê-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (BRASIL, 1990, p. s/p).

Devido aos debates em favor da educação, o MEC promoveu encontros e pesquisas sobre o importante papel da articulação de uma política que garanta o direito de uma educação de qualidade para as crianças até completarem 6 anos.

A LDB de 1996 estabelece a educação infantil como uma etapa da educação básica

Art. 29. 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, completando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

- I - Creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;
- II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade (BRASIL, 1996, p. 11).

Com a nova LDB, as crianças deixam de ser tratadas por entidades assistencialistas e amplia-se o conceito de educação básica, que passa a abranger a educação infantil, ensino fundamental e médio de acordo com os artigos 22 e 23 da constituição. Esta engloba também o conceito de educação no processo formativo ao mundo do trabalho e as práticas sociais na família, no trabalho e na convivência social.

Determina-se também que, as escolas têm autonomia na construção do Projeto Político Pedagógico e assume a responsabilidade com a administração de suas unidades escolares. E ainda, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/1996, Art. 29, a Educação infantil passa a ser oferecida a crianças de 4 a 5 anos, a fim de promover o desenvolvimento de sua formação integral, ou seja, atual com qualidade tanto nos seus aspectos cognitivos, como também os sociais e emocionais. A Educação Infantil está dividida em dois segmentos: creche, destinada a crianças de 0 a 3 anos, e pré-escola, para crianças de 4 a 5 anos e 11 meses, em jornada integral e parcial (BRASIL, 1996).

Podemos afirmar que a criança passou de um ser sem autonomia e sem necessidades, para um ser protegido por lei e pela sociedade sendo dever dos pais e educadores que todos os seus direitos sejam cumpridos, independentemente de classe social, cor ou etnia. Todas as crianças tem o direito de ter uma educação de qualidade, de brincar, ter alimentação adequada e assistência médica.

Percebe-se, desta forma, que a influência dos diversos autores, afetaram profundamente a forma com que se vê as crianças e seus modelos pedagógicos, que antes eram voltados para o campo social. Esses passam a ter um campo educacional melhor estruturado e com vistas, para garantir os direitos básicos a educação das crianças pequenas. Pode-se dizer que, podemos também citar como responsáveis por essa mudança de concepção os avanços científicos sobre o desenvolvimento infantil e os avanços tecnológicos que provocaram mudanças nas condições existenciais.

Com relação a isso, o anterior documento curricular da Educação Infantil da Rede Municipal de Goiânia, trazia como função da ação pedagógica o

compromisso com a elaboração de valores, saberes e conhecimentos de diferentes naturezas, pautados nos conhecimentos já construídos historicamente pela humanidade. Assim, pode-se construir uma ação pedagógica fundamentada em princípios e valores éticos mediante os quais atitudes preconceituosas e racistas não sejam admitidas e se privilegie as relações sociais, a sensibilidade, a criatividade, a ludicidade, a liberdade e as

possibilidades de expressão por meio das diferentes manifestações da arte e da cultura.

É importante destacarmos que se espera que a Educação Infantil amplie, diversifique e complexifique os conhecimentos das crianças enquanto espaço propício para complementar a educação oferecida pela família, para que possam aprender novos e diferentes conhecimentos e saberes a partir de vivências e experiências. (GOIÂNIA, 2014, p.15)

Para que esse movimento aconteça nas instituições de ensino é importante as crianças terem direito a escuta e a participação. A ação pedagógica precisa ser, portanto, significativa, lúdica, ter interações sociais, entre outras questões que precisam ser levadas em consideração por serem fundamentais para uma aprendizagem de qualidade. Sendo assim reforçamos a ideia que, a criança como sujeito de direitos, significa reconhecer que ela como ser humano, histórico e cultural, é capaz de participar de seus próprios processos formativos, porque toda criança tem o direito de ler o mundo, entender e debater seu próprio direito de conhecer, aprender e participar de sua própria formação e ser respeitado como sujeito de direitos.

Entendendo que Wallon foi um dos referenciais teóricos que influenciaram essa nova percepção sobre a criança e sua forma de aprender, o subtítulo a seguir trará um pouco sobre a aprendizagem e desenvolvimento das crianças a partir de Wallon.

## **1.2 Aprendizagem E Desenvolvimento Cognitivo A Partir De Wallon**

A legislação brasileira assegura às crianças o direito a educação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estabelece o que é educação infantil.

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 2017, p.22)

A educação integral não está relacionada ao tempo de permanência da criança na escola e, sim, ao desenvolvimento intelectual, físico, emocional, social e cultural. Para Wallon, o sujeito não aprende isolado, ele é completo, portanto, precisa ser levado em consideração por inteiro (Grandino, 2010). Desta forma, compreender em que consiste a afetividade na perspectiva de Wallon é fundamental para o estudante do curso de pedagogia.

Sendo assim a criança enquanto ser social necessita ser pensada em todas suas dimensões. A legislação deixa claro que ela precisa ser desenvolvida integralmente.

Portanto, todos seus aspectos precisam ser observados pelo professor: físico, psicológico, cognitivo, social e etc.

A afetividade tem um grande papel no processo de ensino-aprendizagem e a teoria de desenvolvimento de Henri Wallon expande a compreensão do professor. Nesse processo, o ensino deve causar mudanças, para isso as atividades devem ser significativas para a criança, valorizando a sua realidade e o meio em que vive.

A criança durante o processo de ensino, passará por etapas diversas: a afetividade, o ato motor e o cognitivo. A afetividade vai tratar do lado das emoções e sentimentos, já o motor é a locomoção no tempo e espaço, sendo também fundamental para expressar os sentimentos e o cognitivo é responsável pela função do conhecimento e de sua manutenção e por último é o sujeito que faz a assimilação com todas as possibilidades possíveis. Sendo assim esse conjunto está presente no desenvolvimento da criança e o professor deve ter consciência disso (GALVÃO, 1995).

A emoção é importante nos processos de aprendizagem e desenvolvimento da primeira infância porque não se trata apenas de sensações, mas está diretamente relacionada ao seu desenvolvimento cognitivo e motor.

No Brasil, Henri Wallon influenciou muitos educadores brasileiros no início do século XX, mas só na década de oitenta esse autor foi visto como referência, pois durante a ditadura militar seu trabalho foi clandestino, sendo reconhecido como referência somente após os pesados anos da ditadura. Sua ideia foi legitimada no Brasil “como uma das teorias psicogenéticas, uma vez que procura compreender a gênese e a evolução do funcionamento psicológico humano” (La Taylle, *et al.*, 1992).

Henri Wallon nasceu em 15 de junho de 1879 e morreu em 1962 foi filósofo, médico, psicólogo e empenhou-se em estudar o psiquismo humano através do desenvolvimento, relacionando-o com a educação. Ele passou toda a vida na França, onde cresceu em um ambiente familiar republicano e democrático. Wallon expõe que possuía grande admiração por seu avô, um historiador que se opunha ao Segundo Império, ele é o autor da emenda conhecida como "emenda Wallon" que introduziu a palavra "república" na Constituição de 1875.

Wallon nasceu em um período repleto de conflitos, instabilidade política e guerra, como por exemplo, a Primeira Guerra Mundial (1914-1918) e a Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Mas, a vivência nesses períodos de guerra contribuiu sobremaneira para a construção de seu pensamento sobre o mundo social e o desenvolvimento da pessoa humana. Ele foi um militante muito participativo contra a exclusão social.

Henri Wallon viveu num período marcado por muita instabilidade social e turbulência política. Acontecimentos como as duas guerras mundiais (1914-18 e 1939-45), o avanço do fascismo no período entre guerras, as revoluções socialistas e as guerras para libertação das colônias na África atingiram boa parte da Europa e, em especial, a França (GALVÃO, 1995 p. 17).

Quanto a sua produção intelectual, primeiramente Wallon fez o curso de filosofia. Ali recebe uma educação filosófica sólida, nos parâmetros da filosofia, “de Kant a Hegel” (JALLEY, 2002), formando-se em 1902 pela Escola Normal Superior. Logo depois, começou a dar aulas de filosofia para o ensino secundário. Permaneceu na função por um ano, pois se opunha aos métodos disciplinares usados e, também, ao fato de se premiar alguns alunos, pois, para ele os professores têm um compromisso com a sociedade. Esses acontecimentos fizeram com que Wallon perdesse o interesse por lecionar.

Wallon sempre teve simpatia pelas causas sociais e no período de 1931 a 1942 se afiliou ao partido socialista e posteriormente ao comunista. Além disto, afilia-se também a alguns movimentos contra fascismo, ditadura, chegando até a escrever a Carta dos dez, juntamente com Pignon, Picasso, e outros, conforme apontado abaixo:

Trata-se da posição assumida diante da invasão da Hungria pelo Exército Vermelho. Contrário à sangrenta invasão de Budapeste, Wallon assinou com Pignon, Picasso e alguns outros, "a carta dos dez" que repudiava o ocorrido e cobrava a convocação de um congresso extraordinário para que o partido revisse a posição de apoio então manifestada (GALVÃO, 1995, p.19).

Segundo a autora, Wallon não foi muito enfático com sua petição na carta. Depois disso ele vai para Moscou para Integrar o Círculo da Rússia Nova para estudar o materialismo dialético, pois, ele tinha interesse nesse método como referencial epistemológico para sua psicologia.

Segundo Galvão (1995), Wallon já tinha uma inclinação para a psicologia que já era um desejo dele, sem influências exteriores sem qualquer influência de outro campo de conhecimento.

Numa entrevista concedida já no fim da vida, Wallon conta que seu interesse pela psicologia manifestou - se cedo, já na época em que terminava os estudos secundários. “Minha inclinação para a psicologia fez-se independentemente de qualquer influência exterior [...]. Foi antes de mais nada uma disposição geral, uma questão de gosto, de curiosidade pessoal pelos motivos e razões que levam as pessoas a agir. Ainda hoje ocorre com frequência de eu extrair uma palavra de uma conversa e registrá-la sem bem saber o porquê” (GALVÃO, 1995, p. 15).

No entanto, ele faz o curso de medicina, pois, naquele período histórico, durante início do século XX a estrutura da universidade não oferecia o curso de psicologia. Ao se

formar em 1908, começa a trabalhar no Hospital de Bicêtre e algum tempo depois no Salpêtrière. Dedicou ao estudo de crianças com deficiências neurológicas e distúrbios de comportamento, onde coleta os dados para a produção de sua tese de doutorado – e também seu primeiro livro –, defendida apenas em 1925, sob o título de “L'enfant Turbulent” (A criança agitada).

Esta obra traz o germe de sua psicogenética e delinea os fundamentos de sua metodologia genético-comparativa. A primeira parte do livro apresenta quatro estágios do desenvolvimento infantil, posteriormente reagrupados em dois (impulsivo-emocional e sensório-motor e projetivo). A segunda descreve quatro síndromes psicomotoras, nas quais ficam evidentes as inter-relações entre os fatores orgânicos (deficiências neurológicas) e os fatores sociais (interações com o meio) (GALVÃO, 1995, p. 124).

O livro foi escrito a partir da observação e de estudos de 214 crianças com distúrbios mentais, internadas em instituições psiquiátricas entre 1900 e 1902, com idade entre 2-3 anos e 14-15 anos, Wallon tem uma incessante preocupação em apreender a totalidade do ser infantil, considerando-o como sujeito, como pessoa.

Em 1914 foi à frente de batalha, atuando como médico do exército francês na guerra. Mas, ao voltar a Paris, começou a cuidar dos feridos de guerra e a fazer associações entre os feridos com lesões cerebrais e as crianças portadoras de deficiências, naquele período ele consolida seu interesse pela psicologia da criança.

No período de 1920 a 1937, durante a Primeira Guerra Mundial, há um grande impacto no pensamento de Wallon sobre as ideias que ele tinha sobre o desenvolvimento infantil e as relações entre emoção e razão. Trata-se de um período em que teve oportunidade de trabalhar no cuidado de vários soldados feridos, e assim ele estudava com maior intensidade os seus traumas de guerra. Wallon começa a se questionar sobre o seguinte: será que haveria alguma relação entre a racionalização e controle emocional que os responsáveis pelas tropas tinham que fazer e sua saúde mental futura?

Essa pergunta fundamenta grande parte de sua produção que procura mostrar a função da emoção na psicologia humana, composta por reações orgânicas, controlada por centros cerebrais específicos e caracterizadas por transformações cerebrais.

Wallon se tornou conhecido pela sua teoria da Psicologia do Desenvolvimento, que busca entender o funcionamento psicológico humano.

Wallon é responsável pela elaboração de um modelo heurístico que procura compreender as diversas dimensões da expressão humana que, por estarem vinculadas e por serem indissociáveis, promovem o desenvolvimento humano. Destaca-se por demonstrar que aspectos como a afetividade e atividade motoras,

via de regra desprezadas na análise desse tema, têm importância decisiva no complexo interjogo funcional responsável pelo desenvolvimento da criança. (Gratiot-Alfandéry, 2010, p. 34)

Na perspectiva de Wallon, a criança em estágio de desenvolvimento, passa por diversas etapas, que são divididas em cinco estágios e cada um possui suas próprias características. Para Wallon, as crianças em estágio de desenvolvimento passarão por cinco estágios e cada um deles possui características distintas. Em cada estágio de desenvolvimento descrito por Wallon, as crianças interagem com o meio e o ambiente de uma forma específica, enquanto buscam estabelecer sua própria identidade no processo de desenvolvimento. O desenvolvimento se volta alternadamente para si mesmo e o indivíduo se volta também para o mundo exterior. O movimento de internalização e externalização permitem-lhe estabelecer sua própria autonomia. A duração de cada estágio varia de criança para criança. Os estágios são os descritos a seguir.

A Impulsivo-Emocional (0 a 1 ano), durante os três primeiros meses dessa fase, o bebê fará movimentos involuntários, impulsivos, e aos poucos desenvolverá uma resposta afetiva ao cuidador que atua como intermediário entre ele e a realidade externa, e a criança usará gestos para se comunicar. A criança expressa sua afetividade através de movimentos descoordenados, respondendo a sensibilidades corporais: proprioceptiva (sensibilidade dos músculos) e interoceptivas (sensibilidades das vísceras). (WALLON apud MAHONEY; ALMEIDA 2012, p.22). Para Wallon, a vida da criança é cheia de conflitos e oposições entre um estágio e o outro existem trocas de níveis e mutações. O Estágio impulsivo-emocional é completamente afetivo e voltado para a pessoa.

O segundo estágio é o Sensório-Motor e Projetivo (1 a 3 anos), esta fase é quando as crianças aprendem a pegar e mover coisas, fortalecer sua exploração do ambiente físico e desenvolver habilidades cognitivas em pleno andamento. Explore o mundo através de habilidades sensoriais e motoras. Todas as coisas ao seu alcance devem ser tocadas. Eles usam seu próprio comportamento motor, de forma harmoniosa, até que o comportamento motor se enfraqueça e se entregue ao pensamento. Como resultado do desenvolvimento da fala, o pensamento também ganha motivação. A linguagem vai contribuir para o desenvolvimento da criança com as atividades intelectuais, como dar nomes ao objeto, identificá-los, compará-los e agrupá-los de acordo com suas características peculiares como formato, cor e tamanho. A linguagem dará à criança a oportunidade dela ingressar em um novo mundo, o mundo dos símbolos, então ela entra em ação a fase projetiva.

Esse estágio se estende até por volta dos 3 anos de idade e tem predomínio das relações exteriores e da inteligência. Esta é eminentemente prática e, uma vez que os campos funcionais são indissociáveis, o pensamento via de regra se projeta em atos motores. Nesse período, destacam-se os aspectos discursivos que, por meio da imitação favorece a aquisição da linguagem. (Gratiot-Alfandéry, 2010, p. 35).

O terceiro é o Personalismo (3 até 6 anos), nessa fase, a criança enfrenta conflitos, pois por um lado ela deseja a autonomia, e por outro lado, ela luta pelo fortalecimento do vínculo com a família. Como o processo de formação da personalidade é a tarefa psicológica mais importante nesse estágio, as crianças negam repetidamente que os adultos estejam contra elas. Seus pensamentos se voltam quase inteiramente para si mesma. No início da vida escolar, ela precisa compreender sua relação com o mundo, os vínculos familiares tornam-se flexíveis e as crianças caminham para a autonomia, pois a vida no ambiente escolar exige que elas façam escolhas incrementais por si mesmas e decidam se eles concordam ou discordam. Finalmente, quando uma criança caminha, ela se encontrará naturalmente em conflito, mas ao mesmo tempo caminhando para a autonomia. A imitação também se desenvolve nesta fase. A criança imita o estilo de vida e a maneira de pensar das pessoas que vivem com ela, especialmente dos pais e professores. A imitação é uma forma de inclusão social.

Refletindo a característica pendular do desenvolvimento, nesse estágio há predomínio da afetividade. Estendendo-se até aos seis anos de idade, nesse período, forma-se a personalidade e autoconsciência do indivíduo, muitas vezes refletindo-se em oposições da criança em relação ao adulto e, ao mesmo tempo, com imitações motoras e de posturas sociais. (Gratiot-Alfandéry, 2010, p.35 ).

O Categorical (6 a 11 anos), durante esta fase, as crianças usam cada vez mais a sua inteligência para explorar e compreender objetos e ambientes físicos e sociais. Eles estão muito interessados em explorar novas situações, principalmente se envolverem coisas que podem ser processadas e transformadas, ou seja, nesta fase estimular a criatividade, a inteligência e o interesse pelo mundo exterior são os principais aspectos. Ao contrário da emoção de interesse pelo mundo interno, com o desenvolvimento da inteligência, as crianças desenvolvem o pensamento abstrato e ganham maior controle nas habilidades de poder, como a memória voluntária, ou seja, a capacidade de lembrar coisas conscientemente, de conseguir controlar melhor a atenção e assim por diante.

Mais uma vez predominando a inteligência e a exterioridade, no estágio categorial, que se estende até por volta dos onze anos de idade, a criança passa a pensar conceitualmente, avançando para o pensamento abstrato e raciocínio simbólico, favorecendo funções como a memória voluntária, a atenção e o raciocínio associativo. (Gratiot-Alfandéry. 2010, p.35).

E, por último, temos a Adolescência (11 anos em diante), nesse estágio as modificações corporais que resultam das ações dos hormônios sexuais influencia os jovens a buscarem novas personalidades, para que eles queiram entender seus anseios, seus desejos e seu comportamento sexual e o equilíbrio emocional de sua verdadeira identidade é quebrado. É importante que os adultos percebam essas necessidades e lhes proporcionem diálogo e apoio. Se as crianças pequenas buscam identificar-se com os adultos, imitando os adolescentes, já buscam não estarem ligados a figura dos pais ou de quem admira. É comum que os adolescentes nessa fase mudem e transformem suas emoções, através disso, apresentem um perfil cada vez mais racional. Os adolescentes criam teorias sobre suas relações com as pessoas, é uma forma de tentar entender por si mesmos o seu próprio mundo emocional. “As transformações físicas e psicológicas da adolescência acentuam o caráter afetivo desse estágio. Conflitos internos e externos fazem o indivíduo voltar-se a si mesmo, para autoafirmar-se e poder lidar com as transformações de sua sexualidade.” (Gratiot-Alfandéry ,2010, p.35).

A aprendizagem, a partir do exposto, deve ser plena de interação social, comunicação e formação de vínculos. Deve ser mediada pela compreensão do papel da emoção e sua influência. Isso pressupõe que uma educação voltada para o desenvolvimento emocional, social e intelectual de forma integral pode produzir processos que produzam mecanismos de compreensão, aceitação, negação, assimilação, defesa ou gestão das sensações e sentimentos por ela desencadeados. Por isso torna-se tão importante a valorização da afetividade durante todas as fases de desenvolvimento, mas principalmente as iniciais, pois é através delas que a criança irá se constituir sujeito e isso reverberará durante toda a sua vida.

## CAPÍTULO II

### **Afetividade, Aprendizagem E Escola: Um Movimento Correlacionado**

Conforme abordado no capítulo anterior, Wallon demonstra através de seus estudos a importância do desenvolvimento da pessoa completa. Suas pesquisas possibilitaram compreender de forma mais ampla o aluno, que vive na escola, em uma comunidade que possui uma realidade própria a ser conhecida pelo professor para dar um direcionamento ao seu processo ensino-aprendizagem, fazendo-a mais produtiva.

As ideias pedagógicas de Wallon são totalmente diferentes da pedagogia tradicional que tem o objetivo de transmitir aos alunos o conhecimento adquirido por seus antepassados para melhor se adaptarem na sociedade. A escola nova buscava romper com essas ideias, buscando superar a opressão sofrida pelo indivíduo, mas ignorou as dimensões sociais da educação, preconizando o individualismo.

Para Wallon, a criança se desenvolve em sociedade, em interação, é no confronto com o outro que se forma o indivíduo, por isso a educação precisa priorizar as duas dimensões formativas, a individual e a social, suas reflexões vão além disso, segundo ele, é preciso compreender as necessidades da criança nos planos afetivo, cognitivo e motor, promovendo o desenvolvimento em todos esses níveis.

#### **2.2 A afetividade como componente no processo educativo e na relação professor aluno**

As relações que se constituem no contexto escolar são baseadas nas interações sociais, neste âmbito as relações que mais se intensificam são as relações entre professores, alunos e alunos entre si e todo corpo de funcionários da escola. Esta interação ocorrerá diariamente com o objetivo principal de promover um processo de ensino e aprendizagem de alta qualidade. Nesse momento, os alunos devem sentir que a escola é um ambiente acolhedor, onde os professores buscam mediar entre o saber e eles usando emoções que influenciam positivamente no processo de aprendizagem.

A afetividade é importante para que “se estabeleça uma melhor relação educativa entre professores e alunos, favorável, conseqüentemente, a aprendizagem dos conteúdos escolares” (RIBEIRO; JUTRAS (ano) *apud* BRUST, 2009, p.30).

Assim, aprender na escola está definitivamente ligado aos motivos intrínsecos do sujeito. Conforme já vimos, a partir de Wallon, o sujeito aprenderá melhor se ele se sentir

seguro, compreendendo que embora seja único, com suas particularidades e diferenças, é singular para o professor. Se o aluno sente que é acolhido, respeitado pela escola e pelo professor, sente que é tratado com carinho, atenção e afeto, esse será um ambiente propício para a promoção da aprendizagem. Neste ambiente o aluno sente-se motivado e seguro para fazer perguntas e levantar suas hipóteses. Fernandez afirma que, “Não aprendemos de qualquer um, aprendemos daquele a quem outorgamos confiança e direito de ensinar” (FERNANDEZ, 1991 *apud* MAGALHÃES, 2013 p. 13,14).

Freire afirma que,

aprender é um processo que pode deflagrar no aprendiz uma curiosidade crescente, que pode torná-lo mais e mais criador. Quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender, mais se constrói e desenvolve a curiosidade do educando e essa curiosidade é despertada quando o aluno gosta da escola e sem sente bem em sala de aula (FREIRE, 1996, p. 13)

Em consonância com Freire, Cunha destaca,

Na educação escolar, a escola é quem melhor pode promover a vida, de vivência plena, experimentação sem desperdício, expressando o valor da coletividade na individualidade de cada um, participando do cotidiano e produzindo conhecimentos por meio do afeto. (2017, p.30).

Oliveira (1992) também reitera quando afirma que as relações sociais que se estabelecem dentro do âmbito escolar têm grande importância no processo de aprendizagem, uma vez que nessas interações ocorre construção de conhecimento e, em consequência disso, uma ampliação dos conhecimentos dos alunos. Neste sentido cabe ao professor a promoção de atividades que permitam essa socialização e envolvimento, oportunizando pequenas trocas de ideias, de informação em prol de um objetivo que seja comum a todos.

As interações sociais (entre alunos e professores) no contexto escolar passam a ser entendidas como condição necessária para a produção de conhecimentos por parte dos alunos, particularmente aquelas que permitem o diálogo, a cooperação e troca de informações mútuas, o confronto de pontos de vista divergentes e que implicam na divisão de tarefas onde cada um tem uma responsabilidade que, somadas, resultarão no alcance de um objeto comum. Cabe, portanto, ao professor não somente permitir que elas ocorram, como também promovê-las. (VYGOTSKY *apud* REGO, 1995, p.110 *apud* BRUST, 2009, p. 27).

Desta forma, Vygotsky nos apresenta como ponto fundamental a importância de se relacionar com outro, não somente pelas trocas e construções e conhecimento, mas também para formação dos sujeitos. O autor também destaca,

a importância das interações sociais, ressaltando a ideia da mediação e da internalização como aspectos fundamentais para a aprendizagem e, defendendo que a construção do conhecimento ocorre a partir de um intenso processo de interação entre as pessoas. (VYGOTSKY, 1994, p.54 *Apud* BRUST, 2009, p, 26)

Piaget (1994) também encorpa tal afirmação ao dizer que

[...] o pleno desenvolvimento da personalidade, sob seus aspectos mais intelectuais, é inseparável do conjunto dos relacionamentos afetivos, sociais e morais que constituem a vida da escola” (Piaget 1994, p.61 *Apud* Magalhães, 2013, p.14).

A escola é lugar de aprendizado e de interações sociais, onde se aprende, interage, descobre, participa, constrói conhecimentos e relacionamentos, se descobre como sujeito de direitos e deveres e em torno de tudo está a afetividade, que permeia nossos processos de aprendizagem e de construção de conhecimento.

Nesse sentido podemos afirmar que, a dimensão afetiva auxilia o desenvolvimento da personalidade e dos processos intelectuais, ou seja, o cognitivo e a afetividade são indissociáveis.

A afetividade é fundamental nas práticas diárias do professor, para que desperte em seus alunos o interesse, vontade, curiosidade, bem como estimular a busca por novos conhecimentos e descobertas, em um ambiente de confiança e harmonia.

Nesse sentido, Mello e Rúbio (2013) afirmam,

[...] pequenos gestos com sorrir, escutar, refletir, respeitar são, entre tantos outros, necessidades que levam o sujeito a investir na afetividade, que é o “combustível” necessário para adaptação, a segurança, o conhecimento e o desenvolvimento da criança (MELLO E RÚBIO 2013, p.7 *Apud* FRANCISCO, 2014, p.5).

Para Cunha,

[...] o afeto é assim, no mundo atual, parece uma novidade, mas ele existe desde que respiramos. Decerto, é uma respiração; transpiração e inspiração para vida”. Tal afirmação mostra o quanto o afeto é imprescindível em todas as relações, inclusive nas que estabelecemos na escola (CUNHA, 2017, p. 20)

No processo de ensino-aprendizagem, o professor exerce papel importante, pois ao estabelecer metas claras e realistas junto aos alunos, permeada com afetividade, o fará perceber as vantagens de realizar atividades desafiadoras. Quando a criança sente vontade de aprender, todo o processo ocorre com maior qualidade. A criança precisa sentir vontade de aprender e o docente é quem pode despertar esse interesse de aprender no estudante. Com isso, percebe-se que a afetividade na educação é de grande valia no processo de aprendizagem.

Para que exista o aprendizado, segundo Cunha é necessário que:

Em qualquer circunstância, o primeiro caminho para a conquista da atenção do aprendiz é o afeto. Ele é um meio facilitador para a educação. Irrrompem lugares que, muitas vezes, estão fechadas às possibilidades acadêmicas. Considerando o nível de dispersão, conflitos familiares e pessoais e até comportamentos agressivos na escola hoje em dia, seria difícil encontrar algum outro mecanismo de auxílio ao professor mais eficaz (CUNHA, 2017, p. 51)

Já Goldane afirma que “a aprendizagem ocorre por meio das interações sociais e estas são originadas por meio dos vínculos que estabelecemos com os outros, pode-se dizer que toda aprendizagem está impregnada de afetividade” (GOLDANE, 2010, p.13 *apud* FRANCISCO, 2014, p.4).

Reafirma-se, mais uma vez, que quando há aporte na dimensão afetiva, a aprendizagem costuma aproximar professores e crianças, criando um clima favorável ao processo de construção de conhecimentos. Para Cunha,

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 princípios escopos da mediação é criar vínculos entre educando, o professor e o espaço escolar (CUNHA, 2012, p.82 *Apud* FRANCISCO, 2014, p.9)

Segundo Freire (2016, p.24), “ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. A afetividade nos aproxima de nossos alunos, assim podemos conhecê-los melhor, e ajudá-los em suas construções e produções de conhecimentos, deixando de lado a percepção do ensino ser apenas uma mera transmissão de conhecimentos, mas passando a perceber como uma apropriação de saberes. O referido autor ressalta a importância de lembrarmos que não detemos todo conhecimento, até porque este é infinito e para que o processo de ensino aprendizagem ocorra de maneira crescente e evolutiva, precisamos manter o diálogo com nossos alunos, porque é através das interações que construímos o conhecimento.

Se na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles (FREIRE 1996, p. 130).

A citação anterior de Freire percorre o que este trabalho discutiu até agora, ou seja, a importância de relações emocionalmente guiadas entre professores e alunos. As emoções fazem com que o professor respeite as diferenças dos alunos e mostre entusiasmo e discernimento para com os alunos. Muitas coisas podem estar escondidas atrás de um olhar, ansiedade, medo, dúvida e sonho, nem sempre são expressas em palavras, mas se houver uma relação afetiva, ainda que oculta, elas serão percebidas e podem até ser ajudadas. Um professor que trabalha com emoção presta atenção às mudanças e alterações de seus alunos.

O afeto gerencia as relações com o saber, que perdurarão ao longo da vida não com as digitais do professor, mas com as marcas da amorosidade que possibilitarão ao aprendente conquistar sua autonomia. É para liberdade que educamos e, onde há liberdade a identidade e amor (CUNHA, 2010, p.121).

Cunha acredita que, “a escola é um lugar privilegiado para socialização, onde as relações afetivas possuem substancial valor”. (Cunha, 2010, p. 41 *Apud* GUIOTTI 2011, p.14).

Portanto, quanto mais próximo o professor estiver de seus alunos, melhor poderá lhes proporcionar condições, dentro da dimensão afetiva, para tornar o processo de ensino e aprendizagem agradável e prazeroso. Para tanto, ao pensar o planejamento, de maneira que contribua para o desenvolvimento do processo de aprendizagem dos alunos, é imprescindível que o professor conheça seus alunos, pois é a partir disso que ele poderá fazer intervenções com qualidade, priorizando o sujeito real e cultural. Portanto, podemos dizer que essa afetividade não é algo inerente, ou que nasce num primeiro instante, antes disso, é algo cultural, constituído coletivamente por discentes e docentes.

Entende-se, portanto, que a afetividade no processo escolar está longe daquilo que corriqueiramente é conceituada: como toques abraços, beijinhos e etc. Não se descarta, neste texto tais trocas afetuosas, porém, compreende-se que a afetividade vai além disso, pois alcança emoções e sentimentos e, por consequência, o cognitivo da criança.

Saltine (1997), enfatiza que, o professor deve buscar,

[...] encorajar a criança a descobrir e inventar, sem ensinar ou dar conceitos prontos. A resposta pronta só deve ser dada quando a pergunta da criança focaliza um ato social arbitrário (funções do objeto cotidiano). Manter-se atento à série de

descobertas que as crianças vão fazendo, dando-lhes o máximo de possibilidades para isso. Dar atenção a cada uma delas, encorajando-as a construir e a se conhecer. Dar maior incentivo à pergunta que à resposta. Sempre buscando no grupo a resposta, o professor procurará sistematizar e coordenar as ideias emergentes[...] (Saltine 1997, p. 91, *Apud* KRUEGER, 2002, p.7).

Desta forma o professor estará oportunizando ao aluno buscar em si mesmo, nas suas reflexões, suas hipóteses a acerca do novo conhecimento que lhe foi proposto, promovendo a autonomia e dando a liberdade para que possa descobrir novos conhecimentos e alcançar a possibilidade do desenvolvimento do equilíbrio emocional.

O professor (educador) obviamente precisa conhecer a criança. Mas deve ser conhecida não apenas na sua estrutura biofisiológica e psicossocial, mas, também, na sua interioridade afetiva, na sua necessidade de criatura que chora, ri, dorme, sofre e busca constantemente compreender o mundo que a cerca, bem como o que ela faz na escola (SALTINE,1997, p. 73 *Apud* CAETANO, 2013, p.16).

Almeida e Mahoney (2007) complementam que, para Wallon: “Somos pessoas completas: com afeto, cognição e movimento, e nos relacionamos com o aluno que também é uma pessoa completa, integral, com afeto, cognição e movimento. [...] Torná-lo mais propício ao desenvolvimento é nossa responsabilidade” (ALMEIDA; MAHONEY, 2007, p.86 *apud* BARBAN 2014, p.27,28). Percebemos aqui a importância e relevância dos professores em considerar os conhecimentos prévios que os alunos trazem, em razão de ajudá-los a ampliar esses conhecimentos.

A teoria de Wallon, de acordo com Almeida e Mahoney (2007), diz que “[...] a criança de hoje é o adulto de amanhã. [...] é da disposição de o professor estar na direção, estar voltado para seu aluno que dependerá a marca de sua contribuição ao desenvolvimento do aluno que lhe for confiado.” (ALMEIDA e MAHONEY, 2007, p. 82-82 *apud* BARBAN 2014, p.27).

A atuação do professor é importante na vida do aluno, porque deixa marcas e são as marcas de um professor afetuoso que direcionou suas práticas pedagógicas também com base na afetividade, com certeza serão lembradas por esse adulto como contribuição significativa no seu desenvolvimento cognitivo e pessoal.

Entendemos então que, os autores, teóricos e pesquisadores da educação aqui apresentados, compartilham da mesma ideia sobre a relevância da afetividade nos processos das interações sociais e escolarização, assim como também sobre a relação docente e discente, que quando baseada na afetividade produz resultados positivos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos referenciais teóricos estudados para a escrita desse trabalho monográfico, pude perceber que os autores apontam a importância da afetividade para a aprendizagem e desenvolvimento integral da criança, entendendo que a afetividade está presente durante toda a vida do sujeito.

Infelizmente a afetividade ainda é pouco valorizada no ambiente escolar, mas o que podemos compreender segundo Wallon, é que a afetividade é fundamental para a composição do indivíduo enquanto ser social. Como professor, médico e pesquisador, Wallon buscou se aprofundar em entender o que realmente é a afetividade e qual a importância dela para a infância, já que o conceito “infância” é recente e até então essa fase era totalmente desconsiderada pelos adultos.

Mas houveram pessoas que entenderam que essa é uma fase que além de formar o sujeito, também é uma fase em que ele precisa ser amado, compreendido e ser cuidado. A partir disso, surgiram leis que buscam reforçar e garantir essa compreensão de que a criança precisa ser criança, e os seus direitos precisam ser garantidos.

Crianças precisam conviver com crianças, para que assim aprendam sobre diferenças e estejam abertas a se relacionarem, pois é através das suas relações que a criança pode se desenvolver integralmente.

Dessa forma, compreendemos que é de extrema importância que os professores entendam que a afetividade é o melhor recurso a ser utilizado no processo de ensino-aprendizagem, pois é somente através dela que podemos garantir uma aprendizagem ampla e de qualidade. Assim, concluímos que a afetividade além de carinho e afeto, ela se trata de um estado que contribui para o desenvolvimento integral do indivíduo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Técnicas de Pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2002.

BARVBAN, Kelly Santana. **Afetividade na relação professor aluno: recurso mediador entre aprendizagem e desenvolvimento**. Maringá PR, 2014. Disponível em: <https://vdocuments.com.br/afetividade-na-relacao-professor-aluno-dfe-afetividade-na-relacao.html?page=1>

CUNHA, Antônio Eugênio. **Afeto e Aprendizagem: relação da amorosidade e saber na prática pedagógica**. 2 ed. Rio de Janeiro: WAK , 2010.

CUNHA, Antônio Eugênio. **Afeto e aprendizagem: relação amorosidade e saber na prática pedagógica**. 4. ed. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2017.

FARIA, Ana Paula. TORTELLA, Jussara Cristina. **Afetividade e dificuldades de aprendizagem: compreendendo conceitos e sua inter-relação no dia a dia da sala de aula**. São Carlos, SP: Cadernos da Pedagogia 2015. Disponível em: <https://docplayer.com.br/38303283-Afetividade-e-dificuldades-de-aprendizagem-compreendendo-conceitos-e-sua-inter-relacao-no-dia-a-dia-da-sala-de-aula.html>

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários á pratica educativa**. 53ª ed. Rio se Janeiro: Paz e Terra 2016.

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

GALVÃO, Isabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. 18 ed. Petrópolis RJ: Vozes, 2008

GALVÃO, Izabel **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. online Petrópolis, RJ; Vozes, 1995. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001355211>

Goiânia. Secretaria Municipal de Educação. **Infâncias e Crianças em Cena: por uma Política de Educação Infantil para a Rede Municipal de Educação de Goiânia / Secretaria Municipal de Educação**. – Goiânia : SME, DEPE, DEI, 2014. 232p. : Il.

LA TAILLE, Yves de, OLIVEIRA, Marta Kohl de, DANTAS, Heloysa **Piaget, Vygotsky, Wallon – teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

OLIVEIRA, Maria Aparecida da Silva, Frota de Oliveira, *et al.* **A afetividade na relação professor-aluno como facilitador no processo de ensino-aprendizagem**. São Paulo, SP, 2011. Disponível em: <https://docplayer.com.br/6182701-A-afetividade-na-relacao-professor-aluno-como-facilitador-no-processo-de-ensino-aprendizagem.html>

SIQUEIRA, Romilson Martins. **Do silêncio ao protagonismo: por uma leitura crítica das concepções de infância e criança / Romilson Martins Siqueira**, 2011.