

A INSTITUTO FEDERAL GOIANO - CAMPUS MORRINHOS

KÁRITA ALVES PEREIRA

AFETIVIDADE E ALFABETIZAÇÃO: IMPLICAÇÕES E TEORIA

MORRINHOS

2017

KÁRITA ALVES PEREIRA

AFETIVIDADE E ALFABETIZAÇÃO: IMPLICAÇÕES E TEORIA

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Instituto Federal Goiano
– Campus Morrinhos como requisito
parcial à obtenção do título de licenciado
em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Dra. Michelle Castro
Lima

MORRINHOS-GO
2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/IF Goiano Campus Morrinhos

P436a Pereira, Kárita Alves.

Afetividade e alfabetização: implicações e teorias. /
Kárita Alves Pereira. – Morrinhos, GO: IF Goiano, 2017.
45 f. : il.

Orientadora: Dra. Michelle Castro Lima.

Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Instituto
Federal Goiano Campus Morrinhos, Licenciatura em
Pedagogia, 2017.

1. Educação infantil. 2. Ensino-aprendizagem. 3.
Alfabetização. I. Lima, Michelle Castro. II. Instituto Federal
Goiano. Curso de Licenciatura em Pedagogia. III. Título

CDU 37.014.22

KÁRITA ALVES PEREIRA

AFETIVIDADE E ALFABETIZAÇÃO: IMPLICAÇÕES E TEORIA

Trabalho de Conclusão apresentado como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Goiano – Campus Morrinhos.

Orientadora: Prof.^a Dra. Michelle Castro Lima

Morrinhos, 19 de dezembro de 2017.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Michelle Castro Lima - Orientador

Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Goiano – Campus Morrinhos

Prof. Ms. Marco Antônio Franco do Amaral

Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Goiano – Campus Morrinhos

Prof.^a Dr.^a Sangelita Miranda Franco Mariano

Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Goiano – Campus Morrinhos

AGRADECIMENTOS

A Deus por ter me dado saúde e força para superar as dificuldades.

A esta faculdade, seu corpo docente, direção e administração que oportunizaram a janela que hoje vislumbro um horizonte superior.

A minha orientadora Professora e Doutora Michelle Castro Lima, pelo suporte, pelas orientações, correções e incentivo.

A minha mãe Dona Zélia, pelo amor, aos meus irmãos, principalmente a minha irmã, Maria Núbia responsável por tudo isso.

Aos meus filhos amados Gabriel, Bruno, Izabela e Lucas, por todo amor, carinho e força a mim dedicado, e aproveito a oportunidade para pedir-lhes desculpa pelas ausências dos últimos anos, pois tudo que fiz foi pensando no bem de vocês.

Ao meu companheiro, amigo e amor Flávio José, pela paciência e ajuda nas horas difíceis.

E a todos que direta ou indiretamente fizeram parte da minha formação, o meu muito obrigada.

RESUMO

Essa pesquisa se baseia na aplicação de questionários objetivos realizados com as professoras do 1º e 3º anos do ensino fundamental, buscamos identificar a questão da afetividade relacionando com as atividades propostas pelas professoras, que envolviam linguagem escrita, em uma escola municipal de Morrinhos - GO. A partir de fontes de bibliográficas e de questionários objetivos aplicados às professoras a respeito das experiências vividas em sala de aula. O trabalho investigou as relações entre professoras e alunos, verificando os aspectos afetivos presente na relação que envolvem o processo de aquisição da linguagem escrita. Esses aspectos abrangem conteúdos verbais e as posturas transmitidas pelas professoras. O referencial teórico se baseia na teoria Walloniana, que demonstra a função social, emoções e a conduta decisiva da afetividade no crescimento intelectual da criança. Fundamenta-se da mesma forma, nas teorias de Vygotsky, que destaca o papel fundamental das relações sociais para a constituição do conhecimento, ressaltando a função essencial do mediador.

Palavras-chave: Afetividade. Ensino-Aprendizagem. Educação Infantil.

ABSTRACT

This research is based on the application of objective questionnaires performed with the teachers of the 1st and 3rd years of elementary school, we sought to identify the issue of affectivity related to the activities proposed by the teachers, who involved written language, in a municipal school in Morrinhos - GO. From sources of bibliographical and objective questionnaires applied to the teachers about the experiences lived in the classroom. The work investigated the relationships between teachers and students, verifying the affective aspects present in the relationship that involve the process of acquisition of written language. These aspects cover verbal contents and the postures transmitted by the teachers. The theoretical framework is based on the Wallonian theory, which demonstrates the social function, emotions and the decisive behavior of affectivity in the intellectual growth of the child. It is based in the same way, in the theories of Vygotsky that emphasizes the fundamental role of the social relations for the constitution of the knowledge, emphasizing the essential function of the mediator.

Keywords: Affectivity. Teaching-Learning. Child education.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	7
2 AFETIVIDADE: DISCUTINDO AS RELAÇÕES FAMILIARES E ESCOLARES..	9
2.1 Discutindo o conceito de Infância	9
2.2 Uma trajetória social dos laços afetivos	13
2.3 Discutindo afetividade	14
2.4 As relações afetivas escolares	21
2.5 Processos cognitivos (afeto, memória, percepção) ligados à alfabetização.....	24
3 UM ESTUDO DA RELAÇÃO ENTRE ALFABETIZAÇÃO E AFETIVIDADE: A REALIDADE DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA.....	30
3.1 O Processo de aquisição da leitura e da escrita segundo Emília Ferreiro e Ana Teberosky.....	30
3.2 As relações afetivas nas salas de aula do ciclo de alfabetização	34
3.3 A afetividade nas turmas de alfabetização: a realidade da escola analisada.....	37
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	43
REFERÊNCIAS	44

1 INTRODUÇÃO

A presente proposta de Trabalho de conclusão de Curso tem por finalidade discutir a importância da afetividade no processo de alfabetização e letramento. O interesse em pesquisar a relação da afetividade com o processo de alfabetização se deu enquanto aluna bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência do (Pibid) durante o desenvolvimento de um projeto intitulado “Alfabetização: a importância da afetividade”, neste projeto montamos uma turma de reforço para os alunos do ciclo de alfabetização do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, que estavam com muita dificuldade para ler e escrever.

A pesquisa teve como lócus um colégio municipal localizado na cidade de Morrinhos-Goiás, este projeto se deu no período de março de 2015 a junho de 2016, focando principalmente os alunos do 1º ano e 3º ano do Ensino Fundamental. No decorrer da pesquisa notamos uma grande dificuldade das crianças em ler e escrever e também observamos uma carência e insegurança em se expressar até mesmo nas situações mais simples, o que nos suscitou algumas questões, como: Qual a influência da dimensão afetiva no processo de Alfabetização? Como essa dimensão afetiva se manifesta no ciclo de Alfabetização?

Destarte, esta pesquisa teve como objetivo central investigar como a dimensão afetiva presente na família e na relação professor-aluno interfere no processo de ensino aprendizagem da leitura e escrita. Para o desenvolvimento do trabalho realizamos uma revisão bibliográfica e como embasamento teórico utilizamos o conceito de afetividade segundo Wallon(1995) e Vygotsky(1993).

Apesar dos fenômenos afetivos serem de caráter subjetivo, isto não, os torna isentos da ação do meio sociocultural, visto que, estão de modo direto associados com as características das relações entre os indivíduos.

Apoiando-se nestas conjecturas, se faz, nessa pesquisa, uma relação entre os aspectos afetivos e o processo escolar de alfabetização. Desta forma, levando em conta a natureza social da aprendizagem e considerando a escrita como agente cultural, temos o intuito de detectar as manifestações afetivas entre professor e aluno que envolve o processo de aquisição da linguagem escrita.

Nossa intenção é trazer à tona a questão afetiva existente em sala de aula. Haja vista a importância de se aprofundar os estudos a respeito da afetividade e comprovar o

seu impacto no processo de aquisição da linguagem escrita. Para tal, realizamos uma pesquisa bibliográfica e aplicamos questionários objetivos para as professoras e coordenadoras do ciclo de alfabetização (1º ao 3º ano).

Utilizamos como aporte teórico Henri Wallon, (1968,1971, 1978), Lev Vygotsky, (1993,1994), Leite (2002) para discutir importância da afetividade no processo de desenvolvimento infantil. E utilizaremos a teoria da psicogênese da Língua Escrita de Ferreiro e Teberosky (1974) para discutir como a criança se apropria da linguagem escrita. Defendendo que as crianças estão aptas a ler e escrever antes mesmo de chegarem à escola. E que é de fundamental importância se respeitar, as experiências prévias das crianças em relação à leitura e escrita, e que, o professor é o mediador desse processo.

Nosso trabalho foi dividido em três seções, considerações finais e referências. Na segunda seção “Afetividade: discutindo as relações familiares e escolares” será discutido as relações familiares e escolares, o conceito de infância do século XVII até o século atual e realizamos uma trajetória social dos laços afetivos ao decorrer da história.

A terceira seção iremos apresentar os processos cognitivos ligados à alfabetização (afeto, memória, percepção) e a relação entre alfabetização e afetividade, em seguida discutiremos o desenvolvimento da leitura e escrita segundo Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1974). Em seguida analisaremos a afetividade presente nas turmas de alfabetização, a partir dos dados obtidos nos questionários aplicados.

Nas considerações finais apresentamos as discussões sobre a relação afetividade e alfabetização.

2 AFETIVIDADE: DISCUTINDO AS RELAÇÕES FAMILIARES E ESCOLARES

Nesta seção iremos discutir a afetividade de acordo com os autores Wallon e Vygotsky(1995) no intuito de relacionar as questões afetivas familiares e escolares. Segundo Galvão,(1995,p.42) “O ambiente social da criança co-determina a sua existência e fornece o primeiro meio de satisfação das suas necessidades.” O percurso histórico em torno da infância passou por vários períodos ao longo dos últimos séculos, para se entender melhor os dias atuais é preciso conhecer os principais conceitos históricos culturais de infância registrados de nossa história.

2.1 Discutindo o conceito de Infância

O século XII foi marcado pelo total desleixo com a criança, época em que as condições de higiene e saúde eram precárias, o que provocava altos índices de mortalidade infantil.

Segundo Heywood,(2004,p. 87) “Os bebês abaixo de dois anos, em particular, sofriam de descaso assustador, com os pais, considerando pouco aconselhável investir muito tempo ou esforço em um “pobre animal suspirante”, que tinha tantas probabilidades de morrer com pouca idade”.

E as crianças que “sobreviviam e ultrapassavam” essa idade só adquiriam sua própria identidade quando conseguiam realizar tarefas feitas pelos adultos aos quais viviam misturados por serem considerados adultos em miniatura. A educação e os cuidados dessas crianças após esse período de “sobrevivência” ficavam a cargo de terceiros, conhecidas como mães mercenárias e amas de leite, funções que não exigiam nenhuma experiência ou qualificação.

Havia nesse período, um cuidado artificial com as criancinhas recém-nascidas, por serem consideradas coisinhas engraçadinhas ou até mesmo como animais de estimação. Conforme afirma Áries (1981):

Contudo, um sentimento superficial da criança – a que chamei de “paparicação” – era reservado á criancinha em seus primeiros anos de vida, enquanto ela ainda era uma coisinha engraçadinha. As pessoas se divertiam com a criança pequena como um animalzinho, um macaquinho impudico. Se ela morresse então, como muitas vezes acontecia, alguns podiam, mas a regra geral era não fazer muito caso,

pois outra criança logo a substituiria. A criança não chegava a sair de uma espécie de anonimato. (ÁRIES, 1981, p.10).

O tratamento piorava ainda mais se a criança fosse do sexo feminino, por serem consideradas como um castigo, por atos de libertinagem ou por desobediência à alguma proibição.

O conceito de infância surgiu somente a partir séculos XV, quando se reconheceu que antes de se integrarem a vida adulta as crianças precisariam de um tratamento especial é a partir desse momento que as crianças deixam de misturar com os adultos, surgindo assim a escola.

Trata-se um sentimento inteiramente novo: os pais se interessavam pelos estudos dos seus filhos e os acompanhavam com solicitude habitual nos séculos XIX e XX, mas outrora desconhecida. [...] A família começou a se organizar em torno da criança e a lhe dar uma tal importância que a criança saiu de seu antigo anonimato, que se tornou impossível perdê-la ou substituí-la sem uma enorme dor, que ela não pôde mais ser reproduzida muitas vezes, e que se tornou necessário limitar seu número para melhor cuidar dela. (ÁRIES, 1981, p.12).

Ouve então uma mudança de paradigmas onde a criança deixa de ser um adulto imperfeito e passa a ser vista como um ser único dotado de características próprias. “Somente em épocas comparativamente recentes veio a surgir um sentimento de que as crianças são especiais e diferentes, e, portanto, dignas de ser estudadas por si sós” (HEYWOOD, 2004, p. 10).

A maneira com que a infância é vista atualmente é consequência das transformações históricas que a sociedade passou ao longo dos séculos e é de suma importância entendermos esse percurso, para identificarmos realmente o papel que a criança ocupa nos dias atuais.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), nos mostra como a infância é vista atualmente, ele nos diz que “as crianças possuem uma natureza singular que as caracterizam como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio” (BRASIL, 1998, p. 27). Sendo assim, durante a construção do conhecimento, “[...] as crianças se utilizam das mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de terem ideias e hipóteses originais sobre aquilo que procuram desvendar” (BRASIL, 1998, p. 21), tal conhecimento construído pela criança,

“[...] é fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação”. (BRASIL,1998, p.22).

Vale ressaltar ainda que:

[...] compreender, conhecer e reconhecer o jeito particular das crianças serem e estarem no mundo é o grande desafio da educação infantil e de seus profissionais. Embora os conhecimentos derivados da psicologia, antropologia, sociologia, medicina, etc. possam se grande valia para desvelar o universo infantil apontando algumas características comuns do ser das crianças, elas permanecem únicas em sua individualidades e diferenças. (BRASIL, 1998, p. 21-22).

Chegamos ao século XXI, após percorremos os principais momentos de nossa história, podemos notar com clareza a mudança de comportamento no que diz respeito aos cuidados e tratamento das crianças. Ao longo desse percurso, em que se percebeu a importância da infância foram surgindo novas políticas e programas em defesa das crianças, que promovessem o bem estar das mesmas que defendessem seus direitos como cidadãos.

Após analisamos essa trajetória, constatamos uma mudança de pensamento sobre o conceito de infância, no que diz respeito das leis e políticas públicas, mas uma questão muito importante nos chama a atenção quando observamos a vida real o cotidiano das crianças em nossa sociedade. Se agora elas são o centro de nossa atenção, por que elas estão cada vez mais carentes e inseguras?

As pesquisas voltadas para a área educacional que investigam os processos cognitivos, relacionadas a construção do conhecimento são bem maiores do que as pesquisas na área da afetividade, ou seja, ainda nos tempos atuais se leva muito mais em conta o aprender do que o sentir uma visão dualista e histórica que acompanha a humanidade a séculos e que interfere diretamente na área pedagógica. Pois, os aspectos cognitivos e afetivos estão diretamente ligados a construção do conhecimento, apesar disso os aspectos afetivos são difíceis de serem estudados e entendidos.

Compreender a importância das relações afetivas que ocorrem na primeira fase da vida da criança torna-se necessário para entender as experiências das relações que aconteceram para com o outro ao decorrer de toda sua vida. O ponto de partida do desenvolvimento de uma criança, começa em seu convívio familiar, essa é considerada sua primeira base seu porto seguro até chegar o momento de caminharem sozinha, seguras e confiantes.

Durante o decorrer de nossa história houve diversas mudanças de comportamento nas relações interpessoais e intrapessoais, mudanças essas que afetaram diretamente os modelos de família existentes, surgindo novos conceitos e modificando outros, causando profundas transformações na sociedade contemporânea em que a afetividade passa a ser o elemento principal da família.

É comum em diversas culturas as crianças conviverem a sua primeira infância ao lado dos pais e familiares mais próximos até estarem desenvolvidas para a vida social e convivência com terceiros.

A função psicológica do contato corporal consiste na experiência de calorosidade emocional. A proximidade permanente fortalece a vinculação, o sentimento de parentesco e de pertença. Parece estar associado com a aceitação de normas e valores da geração anterior. Nos modos de vida em que ocorre, como caçador coletor, o contato corporal é compatível com as atividades de áreas da mãe. As crianças nunca ficam sós. (LEITE, 2002, p. 16).

O que fortalece o vínculo afetivo deixando a criança mais seguras e confiantes. As condições familiares, sociais, culturais e educacionais, influenciam diretamente na tomada de decisões e as experiências ao longo da vida do indivíduo, fazendo com que o mesmo se torne único dono de sua própria história.

As relações estabelecidas durante a infância, são de fundamental importância na construção e no desenvolvimento das relações quando adulto.

A criança que cresce em um lar com laços afetivos fortalecidos, se torna um adulto confiante capaz de lidar com acontecimentos do cotidiano de maneira mais equilibrada. “[...] para Vygotsky (2002, p.60,61) o desenvolvimento do sujeito humano se dá a partir das constantes interações com o meio social em que vive, já que as formas psicológicas mais sofisticadas emergem da vida social”.

Assim sendo: o desenvolvimento do psiquismo humano é sempre mediado pelo outro (outras pessoas do grupo cultural), que indica, delimita e atribui significados à realidade. Por intermédio dessas mediações, os membros imaturos da espécie humana vão pouco a pouco se apropriando dos modos de funcionamento psicológico, do comportamento e da cultura, enfim, do patrimônio da história da humanidade e de seu grupo cultural. Quando internalizados, esses processos começam a ocorrer sem a intermediação de outras pessoas.

A importância da família também é defendida por Abbud, para o autor, família é, portanto, a unidade básica de crescimento do ser humano. É dela a tarefa crucial de socializar a criança e desenvolver a sua personalidade, configurando o seu percurso intelectual, emocional e social.(ABBUD.et al,2002).

O contexto da atualidade levou a muitas mudanças na constituição e no significado de família. A sociedade capitalista com seu estímulo ao consumismo levou os responsáveis pelas famílias ao mercado de trabalho, o que diminui o tempo dedicado ao convívio familiar com as crianças. Com o excesso de carga horária trabalhada muitos pais deixam seus filhos o dia todo nas escolas e creches.

2.2 Uma trajetória social dos laços afetivos

Durante o decorrer da história os conteúdos relacionados às manifestações afetivas passaram por várias transformações de conceitos mudando de autor para autor. Independente das dificuldades de conceituação que acompanha historicamente os fenômenos afetivos, Pino (1997) destaca claramente que tais fenômenos aludem-se às experiências subjetivas que indicam a forma com que cada indivíduo “é afetado pelos acontecimentos da vida ou, melhor pelo sentido que tais acontecimentos tem para ele” (1997, p.128). Por conseguinte:

[...] os fenômenos afetivos representam a maneira como os acontecimentos repercutem na natureza sensível do ser humano, produzindo nele um elenco de relações matizadas que definem seu modo de ser-no-mundo. Dentre esses acontecimentos, as atitudes e as relações de seus semelhantes a seu respeito são, sem sombra de dúvida, os mais importantes, imprimindo as relações humanas um tom dramaticidade. Assim sendo, parece mais adequado entender o afetivo como uma qualidade das relações e das experiências que elas evocam (...). São as relações sociais, com efeito, as que marcam a vida humana, conferindo ao conjunto da realidade que forma seu contexto (coisas, lugares, situações, etc.) um sentido afetivo. (PINO, 1997, p.130-131).

Apesar dos fenômenos afetivos serem de natureza subjetiva, não os torna livres da ação do meio sociocultural, por estarem de modo direto associadas com a qualidade das relações entre os sujeitos, durante o tempo das experiências vividas. Desse modo podemos acreditar que essas experiências vão apontar e confirmar aos objetos culturais um sentido afetivo.

Wallon (1968), afirma que afetividade desempenha um papel fundamental na constituição e fundamento da inteligência, determinando os interesses e necessidades individuais.

Nesse mesmo contexto Vygotsky (1993, 1994) ressalta o papel das interações sociais no processo de aprendizagem, a criança inserida num grupo constitui seu conhecimento com ajuda do adulto e de seus pares.

2.3 Discutindo afetividade

Nos apropriaremos de referencial teórico da psicogenética walloniana, que ressalta a importância da afetividade no processo de desenvolvimento da criança, levando em consideração as emoções da mesma. Seguindo a mesma linha de raciocínio, utilizaremos os estudos de Vygotsky (1993), o qual destaca o papel fundamental das interações sociais na aquisição do conhecimento.

O Frances Henri Wallon, nasceu em 1879, sua primeira formação foi a de médico, atuou nas áreas da psiquiatria, psicologia e foi também educador, falecendo em 1962. Trabalhou como médico na primeira Guerra mundial na qual se dedicou a psicopatologia, com o fim da Guerra voltou seus estudos para o psiquismo humano, tendo como foco principal a psicologia infantil o que acabou despertando sua atenção para a educação.

Wallon(1968), acreditava que a pedagogia e a psicologia eram duas ciências que se completavam mutuamente, a pedagogia seria o ponto de observação e a psicologia produziria conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil o que aprimoraria as praticas pedagógicas.

A partir do materialismo dialético, Wallon em sua teoria toma como base o desenvolvimento infantil, e que o mesmo depende do convívio social da criança como meio onde vive e da interação com outras crianças tornando- se assim um individuo completo. Para Galvão (1995), Wallon propõe o estudo integrado do desenvolvimento, analisando em conjunto os campos funcionais do ser humano: motor, afetivo e cognitivo. Wallon em suas teorias destaca esses três princípios funcionais que “agem como uma espécie de leis constantes” (GALVÃO, 1995, p. 40).

As discussões sobre o tema afetividade ganharam mais força a partir da década de 1970, com os estudos de Carl Rogers, que foi um Psicólogo estadunidense atuante na

terceira força da psicologia e desenvolvedor da Abordagem Centrada na Pessoa. Em seus estudos ele discutia a afetividade nas relações interpessoais em sala de aula. Para ele não era só o cognitivo que deveria ser considerado, o afeto também deveria ser levado em conta, o que facilitaria o acesso ao conhecimento.

Embora os dois autores considerassem a existência de um elo entre a razão-emoção, suas teorias não focaram essa relação, por tanto, retomaremos as teorias de Wallon as quais buscaram compreender o desenvolvimento infantil através das relações da criança com o meio ambiente e com outras crianças. Wallon propõe o estudo integrado do desenvolvimento, segundo Galvão (1995) analisando os campos funcionais do ser humano (motor, afetivo e cognitivo) em conjunto. Dentro dessa concepção podemos afirmar que durante o desenvolvimento humano a afetividade exerce papel fundamental.

Desde o nascimento, a afetividade proporciona uma aproximação entre a criança e seus familiares. Esta interação possibilita o processo de diferenciação entre o bebê e o outro, na construção do seu mundo simbólico. O ambiente escolar é um desses locais de socialização que a criança tem acesso fora do ambiente familiar e também onde ela passa a maior parte do tempo e da vida. Esse ambiente é a base de aprendizagem, na qual se deve oferecer condições para que a mesma se sinta segura e protegida. A afetividade é um dos elementos essenciais da prática docente para o estímulo do desenvolvimento da criança, assim as relações tanto familiares quanto escolares não podem ser ignoradas, além de fazer parte da natureza humana, interfere positivamente ou negativamente no processo cognitivo da mesma, assim como Wallon enfatiza “é na ação sobre o meio humano, e não sobre o meio físico, que deve ser buscado o significado das emoções”. (apud GALVÃO, 1995, pag.59).

Wallon descreve o desenvolvimento dos indivíduos como uma construção progressiva dividida por fases predominantemente alternadas entre afetiva e cognitiva, cada fase com sua característica própria sendo diretamente influenciada pelos recursos que a criança dispõe.

A psicogenética Walloniana descreve as características centrais dos cinco estágios. O estágio impulsivo-emocional corresponde ao primeiro ano de vida, se baseia nas emoções, instrumento de interação da criança com o meio onde está inserida, Wallon (1995) conclui,

[...] a predominância da afetividade orienta as primeiras reações do bebê às pessoas, as quais intermediam sua relação com o mundo físico”, sendo assim a” a exuberância de suas manifestações afetivas é diretamente proporcional a sua inaptidão para agir diretamente sobre a realidade exterior”. (WALLON, 1995, p.43).

No segundo estágio que Wallon chama de sensório-motor e projetivo, que equivale os três primeiros anos de vida, onde a criança começa a se interagir com o mundo físico a sua volta, ela começa a ter mais autonomia na manipulação de objetos, tendo que ser estimulada através de brinquedos e jogos é o começo da aquisição da linguagem. O que difere este estágio da anterior é que nesse estágio predominam as relações cognitivas com o meio, que são a inteligência prática e simbólica, o autor ressalta, “o marco fundamental desse estágio é o desenvolvimento da função simbólica e da linguagem” (GALVÃO, 1995, p.44), diz ainda, “o termo “projetivo” empregado para nomear o estágio deve-se à característica do funcionamento mental neste período, ainda nascente, o pensamento precisa de auxílio dos gestos para se exteriorizar, ato mental “projeta-se” em atos motores.

O estágio do personalismo que vai dos três aos seis anos, é a aquisição da personalidade própria, a criança começa a se reconhecer, dotado de pensamento próprios, capaz de tomar decisões simples. Nessa fase, ”a construção da consciência de si, que se dá por meio das interações sociais, reorienta o interesse da criança para as pessoas, definindo o retorno da predominância das relações afetivas”. (GALVÃO, 1995, p.44).

Este terceiro estágio, sem dúvida é o mais importante onde a criança começa a reconhecer o seu meio, começa a criar sua própria personalidade e sentimentos, o que ela aprender e os sentimentos que ela adquirir nessa fase o a acompanharão pelo resto da vida, nessa fase a presença da família é de fundamental importância.

No estágio categorial, que começa a partir dos seis anos, onde acontece o desenvolvimento da inteligência a criança já com sua personalidade praticamente formada, começa a procurar novos conhecimentos sobre essa fase, segundo Galvão (1995) Wallon salienta que “[...] os processos intelectuais dirigem o interesse da criança para as coisas, para o conhecimento e conquistas do mundo exterior, imprimindo às suas relações com o meio com preponderância do aspecto cognitivo”. (GALVÃO, 1995, p.44).

O último estágio é o da puberdade ou estágio categorial, onde o indivíduo passa por várias transformações corporais devido às ações hormonais características dessa fase, há nesse período uma quebra da aparente tranquilidade afetiva das fases anteriores, ocorrendo assim uma mudança de personalidade, sobre essas mudanças Wallon nos esclarece que “[...]este processo traz à tona questões pessoais, morais e existências, numa retomada da predominância da afetividade”. (GALVÃO, 1995, p. 45). Nesse estágio vem à tona todos os sentimentos, magoas, angústias e carências reprimidas nas fases anteriores.

Como podemos perceber a construção do indivíduo segundo Wallon acontece em etapas e uma depende da outra como em um quebra-cabeça, na qual a dominação do caráter afetivo é consequência das relações com o mundo na construção do eu. Assim, “A passagem de um a outro estágio não é uma simples ampliação, mas uma reformulação. Com frequência, instala-se, nos momentos de passagem, uma crise que pode afetar visivelmente a conduta das crianças”. (GALVÃO, 1995, p.41).

Wallon discorda das teorias tradicionais sobre as emoções, que se baseiam em uma lógica mecanicista e que não são capazes de entendê-las em toda sua complexidade. Como por exemplo, a teoria de Kantor e Lapicque (apud Galvão, 1995, p. 57), que acreditam que as emoções como “reações incoerentes e tumultuadas” destacando seus efeitos “desagregadores e tumultuadas” sobre as atividades motoras e intelectuais que podem ser influenciadas pelas experiências do cotidiano.

Uma segunda hipótese é a de Cannon (apud Galvão, 1995, p. 58) que

[...] destaca o poder ativador das emoções, que as considera como reações positivas. Acompanhadas de uma descarga de adrenalina na circulação e do aumento da quantidade de glicose no sangue e nos tecidos, as emoções provocam aumento de disponibilidade energética, o que é, para os adeptos desta abordagem, útil para a ação sobre o mundo físico. (Galvão, 1995, p. 58).

Sobre essas tendências Wallon (apud Galvão, 1995) “Considera que tentar encaixar as emoções numa lógica linear e simplesmente suprimem o aspecto que não se integra ao quadro conceitual delineador”. (GALVÃO, 1995, p.58).

Wallon ao voltar seu foco para a criança, afirma que é na “ação sobre o meio humano, e não sobre o meio físico, que deve ser buscado o significado das emoções” (GALVÃO, 1995, p. 59) e como tais emoções interferem diretamente em todos os

processos de aquisição do conhecimento, tais como formação da personalidade, linguagem, pensamentos, movimento. Os pesquisadores nos fornecem um preciso material para a adequação das práticas pedagógicas.

É no ambiente escolar que a criança se depara com outra fase de seu desenvolvimento social, ela começa a interagir com outras crianças todas com suas próprias características, cores diferentes, religiões diferentes, níveis sociais diferentes e, é nesse momento que notamos o aparecimento da personalidade individual de cada um.

E nesse sentido Wallon se identifica com a pedagogia de Rousseau, que fez uma das primeiras discussões dessa dicotomia entre o indivíduo e a sociedade, voltada para o campo educacional. Rousseau vê o indivíduo como naturalmente bom e é a sociedade responsável pela corrupção dessa bondade, ele afirma, em “Emílio”,

[...]que o indivíduo seja educado fora da sociedade, para que possa atingir plenamente suas potencialidades individuais e desenvolver-se segundo sua natureza. Somente depois de formada sua personalidade é que poderia se dar a inserção do indivíduo na sociedade. (GALVÃO, 1995, p. 90).

Pois a criança quando pequena tende a se inspirar-se nas pessoas que elas admiram, sendo e podendo repercutir tanto de forma positiva quanto negativa, na formação do caráter da criança, portanto a educação tem um papel fundamental nesse processo. Wallon (apud GALVÃO, 1995, p. 91) considera, “Que a educação deve obrigatoriamente integrar a sua prática e os seus objetivos, essas duas dimensões, a social e a individual: deve, por tanto, atender simultaneamente a formação do indivíduo e a da sociedade”.

Na escola é normal a criança se apegar a figura do professor e quando esta sente que esse professor tem por ela, carinho e respeito essa criança tende a se desenvolver com mais facilidade, pois, ela se sente segura podendo expressar suas dúvidas, sabendo que terá as respostas. Porque quando o indivíduo é rejeitado ele tende a rejeitar de volta.

E foi justamente observando essa afinidade entre professor e aluno que pude perceber a importância do afeto no desenvolvimento infantil, e como esse processo se torna mais fácil, quando os alunos se interessam pelos conteúdos e os professores fazem esse ensino se tornar divertidos e agradáveis.

Ao investigar mais a fundo o desenvolvimento dos signos nas crianças, Vygotsky, (1994) chama a atenção para a importância da função simbólica na

aprendizagem da escrita em que o brincar e o desenhar constituem-se como precursores de um bom desenvolvimento.

Mais infelizmente também pude presenciar, a regressão de alguns alunos, quando o ensino, se torna maçante e repetitivo principalmente quando o professor deixava a desejar em termos de atenção e cuidado com os sentimentos dos alunos.

2.3 As relações afetivas familiares

Segundo Wallon(1995) o desenvolvimento infantil é um processo pontuado por conflitos. Conflitos de origem exógena, quando resultantes dos desencontros entre as ações da criança e o ambiente exterior, estruturado pelos adultos e pela cultura. (GALVÃO, 1995).

No livro Afetividade e a aprendizagem: contribuições de Henri Wallon¹, escrito pela pesquisadora Laurinda Ramalho de Almeida, traz uma pesquisa onde ela aponta as principais carências e medos das crianças no que se refere a família e aos professores.

No âmbito familiar a pesquisadora notou uma insegurança no sentido emocional as crianças não se sentem seguras a respeito do amor dos pais, a grande maioria tem medo de serem esquecidas e abandonadas por eles e se sentem pressionadas, quando apresentam algum tipo de dificuldade de aprendizagem, e se declaram desapontadas quando não conseguem corresponder às expectativas de obter o sucesso escolar.

No ambiente escolar as principais queixas são sobre o comportamento dos professores em sala de aula, como por exemplo, gritos, xingamentos, humilhações em público, quando esse mesmo aluno comete algum erro. Mais nada disso se compara a pressão que eles sofrem pela aquisição de notas.

Para exemplificar abaixo trecho do relato de uma aluna entrevistada por Laurinda(2014) :

É muito chato porque a gente fica com medo de tirar zero.
Eu me sinto mal. Eu não gosto de fazer (prova).
Assim: será que vou tirar dez? Será que vou tirar zero?
Eu fico nervosa. Eu fico com vontade de fugir da escola, deixar isso ai, derrubar tudo a mesa, a cadeira e sair correndo.
Dá um friozinho na barriga.

¹ ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **Afetividade e aprendizagem**: contribuições de Henri Wallon. 2014. 172 f. Tese (Doutorado) - Curso de Psicologia, Edições Loyola, São Pulo, 2014.

Em uma turma quando a postura da professora é diferente e a mesma não faz pressão nos a respeito das notas o relato dos alunos é diferente.

Relato da outra turma:

É. A professa não fala que é prova. Ela fala que é uma folhinha... do quê?. uma folhinha de... avaliação.

Ela nem fala pra gente não achar ruim assim, dai ela fala: “não é provinha, é folhinha de avaliação!”

Dáí ela dá e a gente escreve.

...quando ela fala de avaliação eu acho que vou tirar nota melhor assim.

Porque avaliação é mais fácil quando ela fala. [...]. (ALMEIDA, 2014, p. 60).

A partir de depoimentos como este podemos ter uma clara noção de como o comportamento dos professores afetam diretamente os sentimentos dos alunos, tanto para sentimentos negativos quanto para os positivos.

O professor deve ter bom convívio com seus alunos, tornando a sua sala a mais acolhedora possível para que seu aluno se sinta seguro e protegido. Deve estimular seus alunos a conhecer o mundo por intermédio da experimentação principalmente na educação infantil através da manipulação de brinquedos e jogos.

Nesse contexto sobre o papel do professor Vygotsky (1995, p. 91) argumenta:

O papel do professor se restringe á criação de um ambiente “democrático” onde não há hierarquia, pois busca estabelecer uma relação de simetria e igualdade com o grupo de alunos”. Diz ainda: é como se o educador tivesse que abdicar de sua autoridade e se contentar em atuar como arbitro ou moderador das desavenças surgidas no cotidiano e interferir o mínimo necessário, para não inibir a descoberta, a criatividade e o interesse infantil. (VYGOTSKY, 1995, p.91).

Em uma perspectiva histórico-cultural, o enfoque principal esta nas relações sociais. Para Klein (1996), o objeto de conhecimento não existe fora das relações sociais. ”De fato para chegar ao objetivo, é necessário que o sujeito entre em relação com o outro sujeito que estão, pela função social que lhe atribuem, constituindo esse objeto enquanto tal” (p.94). Por ser verdade, “sua existência enquanto objeto social decore de seu uso social, ou seja, de sua inserção real, efetiva, no conjunto de relações humanas, que supõe, portanto, outros sujeitos” (KLEIN, 1996, p. 95).

Vygotsky (1995) vem reforçar a importância das relações sociais, trazendo a ideia de mediação, como aspecto fundamental para a aprendizagem.

O caminho do objeto até a criança e desta o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social. (VYGOTSKY, 1994, p. 40).

Apesar dos estudos e pesquisas comprovarem a real importância da afetividade tanto na família quanto na escola no processo de aquisição do conhecimento, muito poucas foram as mudanças de comportamento nos últimos séculos, o que vemos são apenas camuflagem do passado ainda presente.

2.4 As relações afetivas escolares

Wallon (1995) acredita que tanto a emoção quanto a inteligência são importantes no processo de desenvolvimento da criança, sendo assim o professor deve aprender a lidar com o estado emotivo da criança para melhor poder estimular seu crescimento individual. Desta forma, quando a criança percebe que a professora gosta dela à mesma se dedica e o processo de ensino aprendizagem torna-se mais fácil, pois os professores aproveitam ao máximo as aptidões das crianças para estimular o conhecimento e assim as aulas tornam-se alegres e incentivadores, mas se as aulas forem desinteressantes pode levar o aluno a perder a motivação e o interesse por aprender.

Enfim é necessário que os educadores fiquem atentos ao fato de que, enquanto não der atenção ao fator afetivo do professor-aluno, corre-se o risco de só estar trabalhando com a construção do conhecimento, deixando de fora a construção do próprio sujeito em si na qual envolve valores e caráter, sendo uns dos elementos essenciais para o desenvolvimento integral da criança.

Destarte, podemos afirmar que no processo de alfabetização a criança está em intenso desenvolvimento intelectual estabelecendo o contato sistemático e formal com a língua escrita. Assim podemos afirmar que durante esse processo a dimensão cognitiva é a atividade predominante. Contudo, é relevante lembramos que a dimensão afetiva não deixa de atuar nesse processo, já que segundo Wallon (1968) a afetividade possibilita o avanço no campo intelectual o que nos leva a pensar a importância do papel do professor no processo de ensino aprendizagem da leitura e da escrita.

“A afetividade e a inteligência constituem um par inseparável na evolução psíquica, pois ambas têm função bem definidas e quando integradas, permitem à criança atingir níveis de evolução cada vez mais elevados.” (ALMEIDA, 1995, p. 51).

Vygotsky (Apud OLIVEIRA, 1992) ressalta que o pensamento tem sua origem na esfera da motivação, a qual inclui inclinações, necessidades, interesses, impulsos, afetos e emoção. Nessa esfera estaria a razão última do pensamento e, assim, uma compreensão completa do pensamento humano só é possível quando se compreende sua base afetivo evolutiva. Afirma também, que o conhecimento do mundo objetivo ocorre quando desejos interesses e motivações aliam-se à percepção, memória, pensamento e imaginação e vontade em uma atividade cotidiana dinâmica entre parceiros (MACHADO,1996).

Vygotsky (1994) defende a relação entre desenvolvimento e aprendizado (o aprendizado gera desenvolvimento). Para o autor:

o processo de desenvolvimento progride de forma mais lenta e atrás do processo de aprendizagem; desta sequenciação resultam, então, as zonas de desenvolvimento proximal. Ressalta ainda: nossa análise modifica a visão tradicional, segundo a qual, no momento em que uma criança assimila o significado de uma palavra, ou domina uma operação tal como adição ou linguagem escrita, seus processos de desenvolvimento estão basicamente completos. Na verdade, naquele momento eles apenas começaram. (VYGOTSKY,1994, p. 118).

Como já dito anteriormente o objeto de estudo de Wallon era a criança em seus mais diferentes estágios e ambientes sociais, em particular a educação e a escola.

Para Galvão (1995) é de suma importância os estudos de Wallon sobre o ambiente escolar pois o estudioso compreende que

Como meio funcional, o ambiente escolar tem características próprias; aglutina pessoas em torno de um objetivo comum a instrução- e comporta grupos com tendências variadas. Neste sentido difere da família, onde os papéis de cada membro são impostos pelo nascimento, oferecendo um parâmetro único para as relações sociais da criança. Para se perceber como ser autônomo, distinto do grupo familiar a criança precisa de interações diferenciadas em que possa, em função de preferências e as afinidades, escolher os companheiros e as situações. (GALVÃO, 1995, p. 37).

Um dos pontos mais importantes das teorias de Wallon acerca da Educação Infantil é que o estudioso compreendia a criança como um ser completo, se opondo a

outros estudiosos que as viam como seres fragmentados. Para Wallon existem três campos funcionais são eles o motor, o afetivo e o cognitivo tratados por ele de forma indissociável, sendo que um causa impactos qualitativos nos outros.

Como já pudemos observar o desenvolvimento das crianças passa por diversos momentos repletos de conflitos crises durante a aquisição do conhecimento e também nas suas relações pessoais e sociais. E durante esse percurso em busca de novos conhecimentos que o papel do professor passa a ser de fundamental importância repercutindo diretamente na formação desse indivíduo. Nesse sentido Mahoney (2004) afirma que:

Ao incorporar esses conhecimentos à formação de professor, o autor sugere ao professor posturas mais abrangentes por incluir em suas decisões não só considerações relativas ao cognitivo, mas também seu impacto sobre o motor e o afetivo. (MAHONEY, 2004, p. 10).

Dessa maneira espera-se que o professor observe atentamente a criança e ao se perceber o surgimento de algum conflito, o professor possa ajuda-la a superar o mesmo. Pois a educação infantil bem como no ensino fundamental, não se limita somente a instrução, ou seja, não é somente a transmissão de conhecimento por um adulto. A criança deve ser incentivada a pensar criticamente, pois o professor, segundo Wallon, não é somente um mediador entre o aluno e a cultura e sim um representante dessa cultura existente na sociedade.

Segundo o estudioso o acesso á cultura é função primordial, não sendo a única da educação formal, portanto e dever do professor fazer uma seleção atenta entre os saberes culturais disponíveis para cada momento e decidir ou não se esses saberes devem ser transmitidos. Para Gasparin (2012):

Se o professor é sabedor de que no estágio do personalismo, além da imitação, a criança se opõe ao adulto para afirmar seu eu, também terá mais recursos para lidar com os argumentos ou o acolhimento das opiniões infantis. Tomará ainda consciência que a criança tem um raciocínio próprio e diferente do adulto, e que muitas vezes sua lógica está adequada para sua possibilidade do momento. (GASPARIN, 2012, p. 58).

Wallon em seus estudos demonstra e deixa evidente que as relações entre os campos funcionais e as filiações genéticas existentes entre emoção, razão e motricidade

devem ser levadas em consideração ao se pensar e montar o currículo destinado a educação infantil, principalmente para a educação das crianças pequenas.

Sem sombra de dúvida, a mais significativa contribuição de Wallon para a educação e para a pedagogia, foi destacar as relações entre desenvolvimento cognitivo e a afetividade, ou seja, mostrar que as primeiras formas de expressão dos bebês são de caráter emocional e se constituem como suporte para a cognição. Sendo assim ao contrário do que se pensava a respeito da aquisição do conhecimento, as dimensões afetivas fazem parte sim, do processo aprendizagem.

Sobre essa relação Galvão (1995) explica:

Definindo o homem como ser geneticamente social, a concepção Walloniana do desenvolvimento humano propõe a existência de uma complexa imbricação entre os fatores biológicos e sociais. Conforme as disponibilidades de amadurecimento da idade, a criança interage de maneira mais forte com um outro aspecto de seu ambiente, retirando dele os recursos para seu desenvolvimento e aplicando sobre ele suas condutas; a cada idade estabelece-se um tipo particular de interações entre o sujeito e seu ambiente, numa dinâmica de determinações recíprocas. (GALVÃO, 1995, p. 38).

Assim, podemos concluir em nossas leituras a importância das contribuições de Henri Wallon para a educação. Fica evidente a clara importância dada a escolarização e principalmente aos processos que a escola deve fornecer à criança para seu bom desenvolvimento.

2.5 Processos cognitivos (afeto, memória, percepção) ligados à alfabetização.

No que diz respeito ao desenvolvimento infantil, Wallon baseou suas teorias principalmente observando as crianças, seu objetivo era compreender como o psiquismo delas se desenvolvia. O desenvolvimento particular delas não lhe interessava, mas sim, como ocorria o processo que resultava na “pessoa completa”.

A metodologia para seus estudos e pesquisas sobre o desenvolvimento, foram fornecidas pelo materialismo histórico-dialético. Tal opção epistemológica resultou na compreensão de desenvolvimento humano, regido por descontinuidades, rupturas e crises, o que para o estudioso esta longe de ser um problema ou patologia, mas que constroem os próprios fatores dinamogênicos (estimulante) do mesmo. Para Wallon “ os

conflitos podem ser reconhecidos, não como a negação, mas ao contrário como o fundamento dos processos que tendem ao mais completo desenvolvimento da pessoa ou do conhecimento”. (WALLON, 2008, p.09).

Segundo Dantas (1990) longe de evitar as contradições que encontra em seu objeto de estudo (as crianças):

Wallon parece se comprazer em busca-los e aprofunda-las. Toda sua teoria esta plena de causas que geram efeitos opostos, de caracterizações em que convivem qualidades antagônicas, alternando-se substituindo-se habilmente. Sua análise se detém preferencialmente nos momentos de crise e contradições que marcam o processo de desenvolvimento. (DANTAS, 1990, p. 09).

Wallon defende uma maior atenção para com as crianças, ou seja, que elas devem ser ouvidas e respeitadas pelos adultos de modo que elas possam se construir como seres participativos e inseridos nos mais diferentes contextos socioculturais. Pois para Wallon: “A atração que a criança sente pelas pessoas que a rodeiam é uma das mais precoces e das mais poderosas. Essa atração é movida por uma das necessidades mais profundas do ser humano: estar com o outro para se humanizar”. (WALLON APUD GASPARIN, 2012, p. 38).

Ao se ouvir o que a criança tem a dizer, ao se focar em suas necessidades o adulto estabelece vínculos afetivos e de troca, com isso o adulto fortalece a autoestima das crianças e amplia as possibilidades de comunicação e interação social.

Frente ao que foi apresentado é incontestável a presença dos aspectos afetivos nas relações sociais, além da sua importante atuação nos processos de desenvolvimento cognitivo, assim sendo as interações que acontecem no contexto escolar são marcados por fatores afetivos.

Pesquisas atuais que abordam as questões afetivas se encaminham para diferentes aspectos. No que diz respeito ao âmbito educacional, alguns destacam os aspectos afetivos ao atentarem seus estudos sobre o fracasso escolar, a autoestima e as relações professor-aluno.

Entretanto a maioria das pesquisas que sondam os aspectos afetivos citam, de maneira específica, as emoções. Nessa perspectiva, se destacam pelo menos dois aspectos incontestáveis, as expressões faciais das emoções e investigam os componentes emocionais da relação mãe-bebê.

Pereira (1992) fez um importante levantamento bibliográfico associado as expressões faciais e apontou que os estudos, exclusivamente voltado para a criança focalizam o desenvolvimento das competências para expressar as emoções por meio do rosto e para reconhecer o conteúdo emocional das expressões faciais.

Gross e Ballif (Apud PEREIRA, 1992) fizeram uma revisão dos estudos sobre expressões faciais e concluíram que as competências para identificar respostas emocionais básicas tendem-se a se aprimorar com a idade, apesar de existirem algumas expressões que são reconhecidas antes das outras.

Ainda abordando os estudos de Gross e Ballif, Pereira (1998), destaca que todos eles

[...] apontam restrições aos procedimentos metodológicos das pesquisas, tais como a apresentação de estímulos estáticos para a criança (fotos ou desenhos) ou o procedimento demasiadamente escolar das tarefas experimentais, o que traz o risco de que se avalie mais a capacidade de leitura de imagem do que a de reconhecimento das expressões emocionais. Enfatizam a necessidade de se realizar mais estudos de observações das interações da vida real. (PEREIRA, 1998, p. 31-32).

Já ao que se refere as interações mãe-bebê constitui-se uma outra linha de estudo sobre as emoções. Um dos mais interessantes estudos busca apurar os efeitos das emoções instintivas do bebê na relação com a mãe, revelando que “ há uma dinâmica de reciprocidade e sincronia que configura verdadeiros diálogos afetivos”. (PEREIRA, 1998, p. 34).

E estudos apresentam traços relevantes do dialogo que se cria entre mãe e bebê. Se constata que

[...] a existência, por parte do adulto, de uma linguagem intuitiva com características próprias para facilitar a compreensão pelo bebê, uma “linguagem bebê” que seria composta por palavras simples, frases curtas e repetidas, faladas com certo espaçamento e entonação melódica, bem marcada, constituindo um conjunto de traços comuns a despeito das variações culturais e linguísticas. É como se o recém-nascido despertasse no adulto determinados comportamentos sociais. Além de um jeito específico de falar em que a infância está na prosódia, na melodia, a toda uma mimica facial, posição de cabeça e de corpo que são intuitivamente adotadas pelos adultos que querem comunicar-se com o bebê pequeno. (PEREIRA, 1998, p. 35-36).

Quando se pensa no âmbito educacional, “o aluno transfere para o docente algumas experiências vividas com os pais e o reaviva (por meio dele), [...] sentimentos experimentados anteriormente” (POSTIC Apud MRECH, 1999, p.62). Tal transferência pode ser positiva, como relações de respeito, aceitação, amor ou pode ser uma transferência negativa com relações de afastamento, desrespeito, rejeição, ataque, ódio.

Em contrapartida o professor age conforme os sentimentos que o aluno lhe transfere, construindo então processo contratransferência.

Segundo Cunha (1992), a interação entre professor e aluno não se limita apenas aos aspectos afetivos. Ela também passa pela maneira “como o professor se relaciona com sua própria área de conhecimento” (CUNHA, 1992, p. 147). Ou seja, ao grau de conhecimento que o professor tem do seu conteúdo, a organização de sua aula e as relações positivas que os mesmos mantêm em sala de aula.

Vygotsky (1994, p. 115) afirma que a aprendizagem é um processo que se cria nas interações sociais que a criança vive. “O aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica é um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que a cercam.” (p.115). Sendo assim, o papel da relação social se torna processo central de elaboração e construção do conhecimento do mundo.

Dentro dessa perspectiva, a escola é um espaço rico e diversificado, de grande interação social, que resulta não só na convivência entre contemporâneos mais também com o professor.

Vygotsky (1994) considera, que, na aprendizagem da linguagem escrita, a criança se apropria de um sistema de signos, por meio de um longo processo de desenvolvimento de formas complexas de comportamento.

Segundo Vygotsky (1994) “o gesto é o signo visual inicial que contém a futura escrita da criança, assim como uma semente contém um futuro carvalho [...]. Os gestos são a escrita no ar e os signos são, frequentemente, simples gestos de que foram fixados”. (pag.141 e 142).

Segundo Luria (1986),

Desenvolvimento da escrita na criança prossegue ao longo de um caminho que podemos descrever como a transformação de um signo diferenciado”. Linhas e rabiscos são substituídos por figuras e imagens, e estas dão lugar a signos. Nesta sequência está todo o caminho do desenvolvimento da escrita, tanto na história da

civilização como no desenvolvimento da criança. (LURIA, 1986, p.161).

O mesmo autor afirma:

Não é a compreensão que gera o ato, mas é muito, mas o ato que produz a compreensão – na verdade, o ato frequentemente precede a compreensão. Antes que a criança tenha compreendido o sentido e o mecanismo da escrita, já efetuou inúmeras tentativas para elaborar métodos primitivos, e estes são, para ela, a pré-história da escrita. (LURIA, 1986, p.188).

Em sua interação com o meio social e físico a criança vai se desenvolvendo em várias formas de representação simbólica.

Vygotsky (1993) esclarece nitidamente o que acarreta a compreensão da escrita para o processo de crescimento da criança.

A escrita é uma função linguística desatenta, que defere da fala oral tanto na estrutura como no funcionamento”. Até o seu mínimo desenvolvimento exige um alto nível de abstração. E a fala em pensamentos e imagens apenas, carecendo das qualidades musicais expressivas e de entonação da fala oral. Ao aprender a escrever, a criança precisa de desligar do aspecto sensorial da fala e substituir palavras por imagens de palavras. Uma fala apenas imaginando, que exige a simbolização de imagem sonora por meio de signos escritos (isto é, um segundo grau de reputação simbólica) deve ser naturalmente muito mais difícil para a criança do que a fala oral [...]. Nossos estudos mostram que o principal obstáculo é a qualidade abstrata da escrita, e não o subdesenvolvimento de pequenos músculos ou qualquer outro obstáculo mecânico. (VYGOTSKY, 1993, p.85).

Luria seguindo a mesma linha de raciocínio de Vygotsky, (1993) argumentando que

A linguagem escrita é instrumento essencial para os processos de pensamento, incluindo, por um lado, retornar ao já escrito garante o controle consciente sobre as operações que se realizam. Tudo isso faz da linguagem escrita em poderoso instrumento para precisar e elaborar o processo de pensamento. (LURIA, 1986, p.171).

Perante a complexidade implicando no aprendizado da linguagem escrita Vygotsky (1994) ressalta que “[...] o ensino tem que ser organizado de forma que a leitura e a escrita se tornem necessários às crianças”. (p.155). Por isso, é fundamental

que os professores planejem e organizem como passar essa transição que faz a criança, por meio dos diferentes tipos de linguagem. “Na verdade, o segredo do ensino da linguagem escrita é preparar e organizar adequadamente essa transição natural”. (VYGOTSKY, 1994, p.153).

A criança em idade escolar está em intensivo progresso no campo intelectual e Wallon (1968), sobre isso ressalta, que é a afetividade que possibilita tal avanço, pois são os motivos, as necessidades e os desejos que dirigem o interesse da criança para o conhecimento e conquista do mundo exterior, é importante observar e descrever como o professor se utiliza dos aspectos afetivos para promover o avanço cognitivo.

Cunha (1998), afirma que “conforme o tom com que fala, o olhar que lança, o gesto que esboça, a fala do professor adquire um valor determinado para o conjunto de alunos e certamente, uma ressonância particular para alguns deles”. (CUNHA, 1998, p.18).

Os estudiosos Wallon e Vygotsky concordam em muitos pontos, quando se trata da importância da afetividade. Os dois atribuem o seu caráter social e têm uma interpelação de desenvolvimento para ela, evidenciando, cada um a sua maneira, que os fenômenos emocionais, conseqüentemente de caráter orgânico, vão adquirindo complexidade, passando a operar no universo simbólico. Um e outro defendem também, que o afetivo e o cognitivo relacionam-se influenciam-se reciprocamente.

3 UM ESTUDO DA RELAÇÃO ENTRE ALFABETIZAÇÃO E AFETIVIDADE: A REALIDADE DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Nessa seção iremos discutir o desenvolvimento da leitura e da escrita segundo Ferreiro e Teberosky (1991). Elas evidenciam que tanto a leitura como a escrita devem ser algo de que a criança necessita, salientando, portanto, como indispensável, a compreensão da função social língua escrita na sociedade. Posteriormente iremos apresentar a realidade da escola municipal estudada, pontuando a relação entre o processo de alfabetização e a afetividade.

Nas suas reflexões sobre as práticas do ensino da escrita Vygotsky afirma, “em relação ao papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural da criança. Ensina-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que esta escrito que se acaba obscurecendo a linguagem escrita como tal”. (Vygotsky 1994, p.139). É necessário se analisar a linguagem escrita de modo mais amplo como, “um sistema particular de símbolos e signos cujo domínio prenuncia um ponto crítico em todo desenvolvimento cultural da criança” (VYGOTSKY, 1994, p.140), ao contrário de analisa-la como sendo apenas um conjunto de aprendizagem significativa habilidades motoras e visuais, que focam somente a escrita das letras.

3.1 O Processo de aquisição da leitura e da escrita segundo Emília Ferreiro e Ana Teberosky

Não pretendemos com esse trabalho demonstrar novas formas de alfabetização, mas sim tentar entender como tal processo se desenvolve. Como se dá esse desenvolvimento da leitura e da escrita para essa finalidade nós apropriaremos das teorias de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1991).

No final da década de 70 é traduzida para o português a obra “Psicogênese da Língua Escrita” de Emília Ferreiro e Ana Teberosky. Partindo das ideias de Piaget – de que todo o conhecimento possui uma origem, as autoras aspiravam compreender como as crianças aprendiam a ler e escrever, compreender as etapas de desenvolvimento da leitura e da escrita.

As pesquisadoras questionavam e consideravam o conhecimento prévio da criança, os que elas possuíam antes de irem para a escola.

No livro *Psicogênese da língua escrita* as psicolinguistas Emília Ferreiro e Ana Teberosky apresentam os resultados de suas pesquisas, que diz respeito a seus aspectos linguísticos, significativos á alfabetização, demonstram também os equívocos mais comuns, provenientes da interpretação deturpada dessa teoria, bem como as consequências de tais equívocos.

Em 1974 Ferreiro e Teberosky, começaram uma investigação principiando da compreensão de que a obtenção do conhecimento se constitui na atividade do indivíduo em relação com o objeto de conhecimento e evidenciaram que a criança, antes mesmo de chegar à escola possuem ideias e formam hipóteses a respeito do código escrito, retratando os estágios linguísticos que perpassam até a conquista da leitura e da escrita. Elas afirmam que pretendem:

[...] demonstrar que a aprendizagem da leitura, entendida como questionamento a respeito da natureza, função e valor deste objeto cultural que é a escrita, inicia-se muito antes do que a escola imagina, transcorrendo por insuspeitados caminhos. Que além dos mentados, dos manuais dos recursos didáticos, existe um sujeito que busca a aquisição de conhecimento, que se propõe problemas e trata de solucioná-los, segundo sua própria metodologia...insistiremos sobre o que se segue: trata-se de um sujeito disposto ou mal a adquirir uma técnica particular: Um sujeito que a psicologia da lacto-escrita esqueceu[...]. (FERREIRO; TEBEROSKY,1991, p11).

Dessa forma, Ferreiro e Teberosky(1974), expandiram suas pesquisas com princípios psicolinguísticos quando relembra o construtivismo, proporcionando a clareza da teoria piagetiana que acumularam pesquisas insatisfatórias para ser capaz de explicar a linguagem, trazendo assim um papel secundário na constituição das atribuições cognitivas, gerando uma busca na Psicolinguística, elementos para a investigação da Psicogênese da língua escrita.

Partindo assim da hipótese de que todo conhecimento é composto por uma gênese e o que propõe as seguintes questões: Quais as formas iniciais do conhecimento da língua? Como a criança chega a ser um leitor, no sentido das formas terminais do domínio da base alfabética da língua escrita? Quais os processos de conceitualização do sujeito?

Tais questões foram sendo respondidas em suas experimentações, nas quais retratam a criança submergida em um mundo onde há a existência de sistemas simbolicamente alcançados, como a escrita, buscando compreender a essência dessas marcas especiais.

Nessa investigação o indivíduo vai produzindo um método de representação por meio de um processo construtivo. Há uma progressividade proporcional nos problemas que encara e nas soluções que descobre, para revelar a essência da escrita.

Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1986) apresentam também tópicos exatamente linguísticos da Psicogênese da língua escrita, quando retrata o indivíduo desenvolvendo suposições a respeito do código, movendo-se por um trilho que pode ser comprovado nos níveis pré-silábico, silábico, silábico-alfabético, alfabético. Essa evolução, demonstrada na pesquisa, acompanha uma linha razoável, pautada em três longos períodos: o primeiro é o da diferença entre a forma de representação icônica (composta por imagens) ou não icônica (composta por letras, números e sinais). O segundo é o da composição de formas de particularização, manejo progressivo das mudanças sobre a base qualitativa (variação de grafias) e a base quantitativa (quantidade de grafias). Estes dois períodos caracterizam a fase pré-linguística ou pré-silábica.

E a terceira é a da fonetização da escrita, no momento em que aparecem prerrogativas de sonorização, inaugurado pelo período silábico e finalizado pelo período alfabético. Weisz descreve esse processo, como:

[a criança] começa diferenciando o sistema de representação escrita do sistema de representação do desenho. Tenta varias abordagens globais (hipótese pré-silábica), numa busca consistente da lógica do sistema, até descobrir- que a escrita não representa o objeto a que se refere e sim o desenho sonoro do seu nome. Neste momento costuma aparecer uma hipótese conceitual que atribui a cada letra escrita uma sílaba oral. Está hipótese (hipótese silábica) gera inúmeros conflitos cognitivos, tanto com as informações que recebe do mundo, como com as hipóteses de quantidade e variedade mínima de caracteres construída pela criança. (WEISZ, 1990, p.73).

Ferreiro e Teberosky, reforça que as novas informações:

[...] vão desestabilizando a hipótese silábica até que a criança tem coragem suficiente para se comprometer em seu novo processo de construção. O período silábico- alfabético marca a transição entre os esquemas prévios em vias de serem construídos. Quando a criança descobre a sílaba não pode ser considerada como unidade, mas que ela

é, por sua vez, reanalisável em elementos menores, ingressa no último passo da compreensão do sistema socialmente estabelecido. E, a partir daí, descobre novos problemas: pelo lado quantitativo, se não basta uma letra por sílabas, também não pode estabelecer nenhuma regularidade duplicando a quantidade de letras por sílaba (já que há sílabas que se escrevem com uma, duas, três ou mais letras); pelo lado qualitativo, enfrentará os problemas ortográficos (a identidade de som não garante a identidade de letras, nem a identidade de letras a de som). (FERREIRO e TEBEROSKY, 1985, p.13-14).

Logo, a Psicogênese da língua escrita, explica como o iniciante se adapta aos novos conceitos e aptidões de leitura e escrita, expondo que a obtenção desses feitos linguísticos acompanha um percurso similar àquele percorrido pela humanidade até alcançar o sistema alfabético, isto é, o iniciante, na fase pré-silábica do trajeto que perpassa até se alfabetizar, supõe que a palavra escrita simboliza a palavra falada, e ignora como essa representação se realiza.

Em primeiro momento no nível pré- silábico o iniciante, acredita que é capaz de escrever com sinais gráficos, letras, rabiscos e desenhos, idealizando que a palavra dessa forma assim registrada significa a coisa que se refere.

Ao assimilar as letras que constituem seu próprio nome, o iniciante entende que se escreve com letras, que são diferentes dos desenhos. Portanto, neste nível, logo após aceitar essa consciência de que se escreve com letras, o iniciante grafar o número de letras desordenado, sem adiantar quais e quantas letras deverá usar para catalogar palavras.

Deste modo, o acesso ao nível silábico é feito com ações de associação da expressão oral com o conteúdo escrito da palavra falada com a palavra escrita, se aceita que basta grafar uma única letra para ser capaz de se articular uma sílaba oral, porém, só atingirá o nível silábico, com adequação sonora, a medida que sua linguagem exibir esta relação.

Desta forma, as crianças aparentam atravessar pelas fases pré- silábica e silábica, passando enfim para a fase alfabética. Neste sentido, no nível alfabético, o iniciante observa na palavra suas vogais e suas consoantes. Crê que as palavras escritas precisam refletir as palavras faladas, com correspondência integral das letras e sons. Logo, estão alfabetizadas, no entanto terão divergências serias, ao equiparar sua escrita alfabética e natural com a escrita ortográfica, em que se fala de um modo e se escreve o oposto.

Ferreiro e Teberosky ao comentar suas ideias, diz que:

Fundamentalmente a aprendizagem é considerada, pela visão tradicional, como técnica. A criança aprende a técnica da cópia, do decifrado. Aprende a sonorizar um texto e a copiar formas. A minha contribuição foi encontrar uma explicação, segundo a qual, por trás da mão que pega o lápis, dos olhos que olham, dos ouvidos que escutam, há uma criança uma criança que pensa. Essa criança não pode se reduzir ao um par de olhos, de ouvidos e a uma mão que pega o lápis. Ela pensa também o propósito da língua escrita e os componentes conceituais desta aprendizagem precisam ser compreendidos. (FERREIRO e TEBEROSKY, 1985, p.14).

Podemos concluir após analisar os estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, que o processo para a aquisição da escrita não se realiza em um único passo, mas de forma progressiva, em que o iniciante vai apoderando-se de regras, normas, concepções e vai construindo e reconstruindo hipóteses, quer dizer, o iniciante passa por inúmeras reflexões, até ascender aos códigos da escrita.

Diante disso, Ferreiro e Teberosky (1985) declara:

A construção do conhecimento da leitura e da escrita tem uma lógica individual, embora aberta a interação social, na escola ou fora dela. No processo, a criança passa por etapas, com avanços e recuos, até se apossar do código linguístico e dominá-lo. O tempo necessário para o aluno transpor cada uma das etapas é muito variável. Duas das consequências mais importantes do construtivismo para a prática de sala de aula são respeitar a evolução de cada criança e compreender que um desempenho mais vagaroso não significa que ela seja menos inteligente ou dedicada do que as demais. (REVISTA NOVA ESCOLA, (1989) p .77).

Torna-se claro que todo iniciante passa por etapas até compreender a complexidade da escrita, mas cada um ao seu próprio tempo seu próprio ritmo. Ritmo esse que deve ser levado em conta pelos alfabetizadores, visto que um dos grandes erros existente em nossa educação que é a falta de conhecimento dos docentes que desprezam a singularidade das crianças, suas necessidades e também suas dificuldades, pois, nem todas aprendem com a mesma facilidade.

3.2 As relações afetivas nas salas de aula do ciclo de alfabetização

Para analisar as práticas de afetividade no ciclo de alfabetização iremos utilizar como parâmetro dois eixos: Postura do Professor e conteúdo não verbal. Os eixos são

divididos em proximidade, atenção e expressão facial para a postura do professor. E no conteúdo não verbal temos os eixos incentivo, apoio e correção.

Conforme o referencial teórico exposto nessa pesquisa é por intermédio com o outro que as manifestações afetivas adquirem significância e sentido. Assim sendo, somente quando inseridos no cenário cotidiano se é capaz de esclarecer e de se compreender tais manifestações.

No desejo de verificar os fenômenos afetivos existente na relação professor-aluno, relações essas que pertencem ao processo de aquisição da linguagem escrita, por tanto a pesquisa foi realizada em turmas de alfabetização.

Para analisar as práticas de afetividade no ciclo de alfabetização iremos utilizar como parâmetro dois eixos: Postura do Professor e conteúdo não verbal. Os eixos são divididos em 1 proximidade, 2 atenção e 3 expressão facial para a postura do professore e em conteúdo não verbal temos: 4 incentivo, 5 apoio e 6 correção.

A coleta de dados aconteceu no período da tarde, durante sessões de apontamentos, nas três salas da educação infantil do 1º, 2º e 3º anos que funcionam nesse período. Esses apontamentos foram identificados nos questionários objetivos não identificados em que as professoras (regentes e de apoio) e a coordenadora pedagógica responderam. Dessa maneira, nos foi possível verificar as atividades interativas entre as distintas professoras regentes e seus referentes alunos. Os questionários se referem ao período de 2015 a 2016.

Logo após a coleta de dados, a próxima etapa constituiu na construção de categoria que refletiam os padrões distintos identificados como formas de relações entre as professoras e os alunos. Já nas primeiras análises dos dados foi possível confirmar a presença de aspectos afetivos presentes nas interações sociais em sala de aula.

As análises mostraram que as relações acontecem, principalmente, por meio de expressões posturais e por meio de linguagem oral. Desse modo, a postura das professoras foi dividida em dois grupos, um relacionado a postura e o outro mediante aos conteúdos verbais.

E esses grupos foram divididos em subcategorias de análise que foram baseadas em aspectos que destacam características específicas no interagir da professora. No primeiro grupo, se destacam três subcategorias e são elas: expressão facial, atenção, e proximidade. No segundo grupo foram identificadas três subcategorias e são elas: correção, apoio e incentivo.

Na categoria postura das professoras foram abrangidos os comportamentos relativos ao modo como as professoras se comportam na presença do aluno. A particularidade dessa categoria refere-se à ação e expressão corporal, abarcando as mudanças faciais. Wallon (1971) já salientava, em sua teoria, a importância do corpo como via de manifestação da afetividade.

A seguir iremos descrever cada uma dessas categorias de análise.

- Proximidade: atribui-se a essa categoria à proximidade física, consequência de um deslocamento principiado pela professora durante a aplicação de atividades, em que esta agiu como intermediária entre o aluno e a atividade de escrita. A decisão da aproximação partiu da professora ou foi a pedido do aluno. Foi considerada a locomoção da professora tanto ao aluno quando convocada, tanto em direção aos alunos próximos dela. .
- Atenção: tem relação com a atenção que a professora dedica ao aluno. Neste caso se inclui comportamentos expressados na intenção de possibilitar um conforto maior para o aluno. Por exemplo, ajuda-lo com o material escolar.
- Expressão facial: atribui-se aos movimentos faciais associados aos sentimentos demonstrados pela professora. Como por exemplo, alegria, satisfação, etc. Nesse aspecto também se inclui movimentos de cabeça e face que confirmem esses sentimentos.

À categoria Conteúdos verbais atribui-se a esta categoria a disparidade de conteúdos presentes nas verbalizações expressadas pela professora em sala. Sobre essa questão, Almeida (1999), ao se referir as teorias de Wallon, salienta que a comunicação se altera por meio da linguagem, “e a palavra toma cada vez mais força, substituindo em parte, a sensibilidade orgânica pela sensibilidade oral e moral. A linguagem constitui-se pouco a pouco no meio da sensibilidade da criança” (ALMEIDA, 1999, p. 44).

As subcategorias descobertas neste momento caracterizaram-se em função dos devidos conteúdo das falas das professoras em conformidade com os objetivos destas verbalizações. O que, especificamente indicou efetivamente todas as subcategorias desse grupo, foi o tom de voz usado pelas professoras.

E foi justamente nesse sentido, no conteúdo verbal, nas tonalidades de voz que ficou claro o caráter afetivo das relações professor- aluno. Desta forma, os conteúdos verbais são caracterizados pelas categorias a seguir relacionadas:

- Incentivo: ocorre principalmente ao longo das atividades, isto é, durante o processo de escrita. Essa subcategoria é composta por toda verbalização das quais o conteúdo se intenciona em reforçar e confirmar ideias, conceitos e concepções exteriorizadas pelo aluno.
- Apoio: atribui-se às verbalizações dos quais o conteúdo tenha com meta oferecer dicas ou pistas para o aluno no decorrer das atividades.
- Correção: atribui-se às verbalizações que proveram conhecimentos sobre ortografia, correções da língua e normas de linguagem. Tiveram como objetivo proporcionar ao aluno a mudança de conceitos e a revisão de concepções.

No próximo tópico iremos apresentar os resultados obtidos nos questionários aplicados.

3.3 A afetividade nas turmas de alfabetização: a realidade da escola analisada

Os principais problemas existentes dentro da comunidade escolar, entre pais e alunos são: desajuste familiar, instabilidade no emprego, desemprego, comodismo, etc. Isto causa grande consequências como: baixa frequência, dificuldades de aprendizagem e, principalmente, indisciplina do aluno em classe.

Baseado nesses fatores a direção da escola busca realizar algumas tarefas para solucioná-los, tais como: promover a participação da comunidade em reuniões, eventos festivos, palestras e envolvimento dos pais nas atividades escolares, além disso, buscar junto ao Conselho Tutelar ajuda para alguns casos como, por exemplo: aluno faltoso, espancamento de crianças, aluno desajustado etc.

A metodologia e o sistema de avaliação seguem o regimento próprio da escola, sendo que o sistema de avaliação é diário e contínuo, aproveitando tudo que o aluno faz, avaliando em conteúdo e notas. O processo de acompanhamento e avaliação é gradual e contínuo, valorizando o que os alunos desenvolvem e também as avaliações bimestrais.

Durante a pesquisa as professoras de apoio observaram as aulas das distintas professoras no período vespertino. Todas as manifestações culturais da cidade são desenvolvidas com a participação do corpo docente e discente da escola, como feira de ciências, festa de artes, teatro, gincanas, campeonatos, concursos etc., os quais procuram resgatar e conservar os valores históricos do município.

A partir da análise comparativa dos questionários respondido pelas professoras de apoio, professoras regentes e coordenadora pedagógica do 1º ao 3º anos do ensino fundamental, fizemos a classificação das professoras em A para a professora do 1º ano, B para a professora do 2º ano e C para a professora do 3ºano.

Em 2015 a turma do 1ºano estava alocada em uma sala pequena e estava composta por trinta alunos, a faixa etária da turma era de seis a sete anos.

A professora A desde o início se mostrou atenciosa e em nenhum momento se sentiu incomodada com a presença da professora de apoio.

A professora relatou estar preocupada com o fato de que dezessete, de seus trinta alunos, não estarem se desenvolvendo. Ela passou a dedicar as duas primeiras horas de suas aulas diárias a esses alunos, criou jogos (memória e caça palavras), confeccionou painéis com as letras do alfabeto e famílias silábicas.

Quando a turma voltava do recreio e as crianças se mostravam muito agitadas, a professora A tentava acalmá-los para dar prosseguimento às atividades, quando ela não conseguia, não forçava, procurava outras atividades como contação de histórias e desenho.

Sempre que ia iniciar um novo conteúdo, perguntava aos alunos se eles já conheciam sobre o assunto e dava espaço para eles exporem suas opiniões. Ela ia de carteira em carteira sempre que era convocada pelo aluno passar sanar dúvidas.

Ao final do ano dos dezessete alunos que apresentavam dificuldade apenas três não se desenvolveram, pois apresentaram problemas cognitivos e foram encaminhados para tratamento psicológico.

Em 2016, passamos para a turma do 2º ano, para podermos continuar acompanhando o desenvolvimento da turma do ano anterior.

A professora B, no início do ano, nos relatou que antes de iniciar suas atividades com a nova turma, procurou conversar com a professora A, para saber o perfil de sua nova turma e principalmente saber quais as maiores dificuldades que ela iria encontrar.

Quando um aluno demonstrava alguma dificuldade, a professora B dialogava com outras professoras e pedia sugestões para tentar revolver o problema. Demonstrava conhecer a vida e realidade de cada um de seus alunos. Os alunos demonstravam muito carinho e respeito pela professora.

Ao final do ano os alunos da turma anterior, continuaram se desenvolvendo naturalmente e que nos chamou mais atenção foi à questão de um dos alunos da turma

passada que foi reconhecido com problema cognitivo, demonstrou um grande avanço tanto na leitura quanto na escrita.

A professora C é formada em pedagogia há dez anos não gosta de ser questionada em suas explicações e quanto o aluno expressa sua própria opinião é duramente reprimido com os dizeres: “ não te perguntei ou sua opinião não me interessa”. Quando o aluno erra em suas aulas ela expõe em alto e em bom tom para toda a sala o erro e a dificuldade desse aluno, enquanto apaga com força a atividade do caderno do mesmo e o manda fazer tudo novamente. Em nenhum momento ela elogia o acerto, foram poucas às vezes em que a mesma atendeu um aluno em sua carteira para sanar alguma dúvida, segundo questionário.

Na semana seguinte, foi oferecido a professora ajuda no reforço à leitura, e ela nos passou uma lista dos alunos com mais dificuldades, a lista continha vinte nomes, somente cinco leram corretamente.

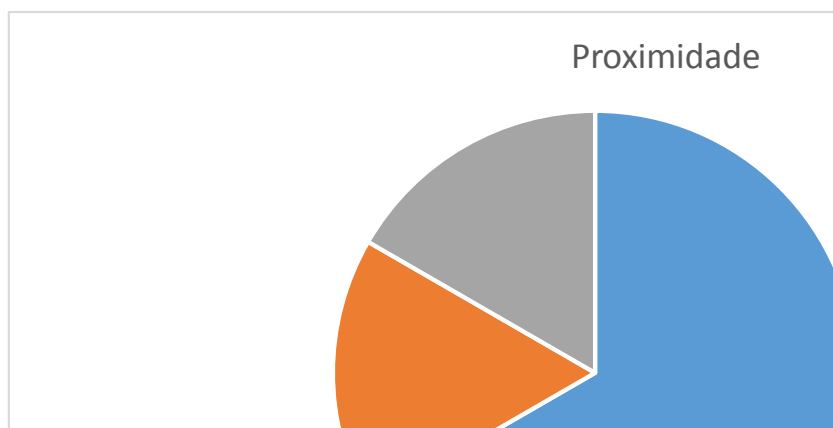
Durante as aulas de reforço, ficamos muito preocupadas com o comportamento dos alunos que apresentavam mais dificuldade, mãos tremulas, insegurança na hora de ler, ao ponto de quase não conseguirmos escutar suas vozes, ansiedade e nervosismo.

Ao passarmos os resultados para a professora C a mesma nos disse que já não se preocupava com os resultados. As observações da professora de apoio se encerraram em agosto de 2017. Em relação aos alunos que observados nos anos anteriores notamos uma estagnação em seu desenvolvimento e quanto ao aluno que apresentava problemas cognitivos e que nos anos anteriores apresentava uma melhora, devido ao seu problema hoje é acompanhado por uma professora de apoio.

E, a partir do questionário aplicado às professoras regentes e à professora de apoio conseguimos identificar em três salas distintas com três professoras com métodos de ensino bem diferentes, sendo que duas professoras apresentam uma preocupação com o real desenvolvimento e aprendizagem do aluno e a terceira se preocupa com a conclusão dos conteúdos curriculares obrigatórios. Através das aulas de reforço podemos notar os esforços e a dedicação das professoras A e B e, com isso, o avanço das turmas principalmente na leitura.

Já a com a turma da professora C os alunos demonstraram um rendimento bem inferior com o agravante de serem mais inseguros e ansiosos. Utilizaremos gráficos para melhor demonstrarmos nossos resultados.

Gráfico 1 – Proximidade dos alunos

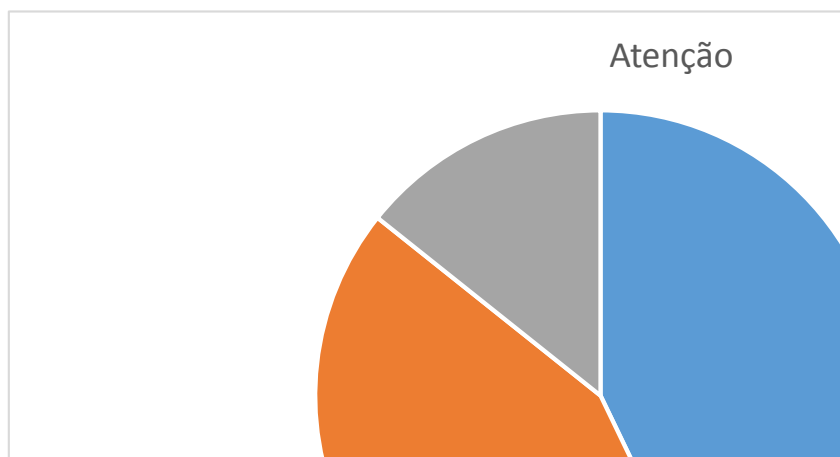


Fonte: Autora.

Como já mencionado se atribui a essa categoria à proximidade física, consequência de um deslocamento principiado pela professora durante a aplicação de atividades, em que esta agiu como intermediária entre o aluno e a atividade de escrita.

Esta categoria ficou mais evidente nas salas das professoras A e B.

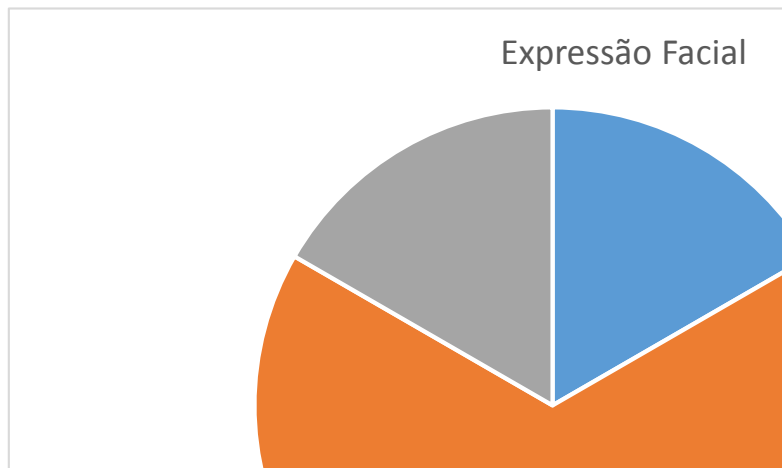
Gráfico 2 - Atenção



Fonte: Autora.

Esta categoria tem relação com a atenção que a professora dedica ao aluno. Neste caso se inclui comportamentos expressados na intenção de possibilitar um conforto maior para o aluno. Essa categoria ficou evidente com mais clareza na turma da professora A.

Gráfico 3- Expressão Facial

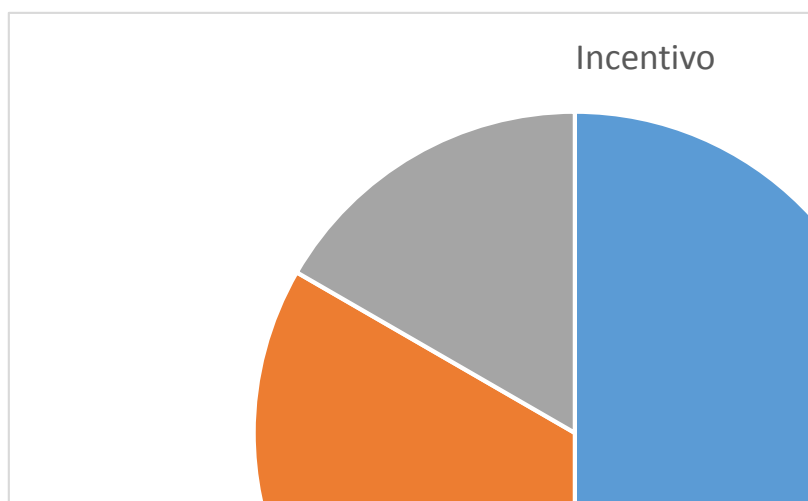


Fonte: Autora.

Essa categoria se atribui aos movimentos faciais associados aos sentimentos demonstrados pela professora.

Tanto nos aspectos positivos e negativos essa categoria ficou mais evidente nas turmas das professoras B e C.

Gráfico 4 -Conteúdos Verbais

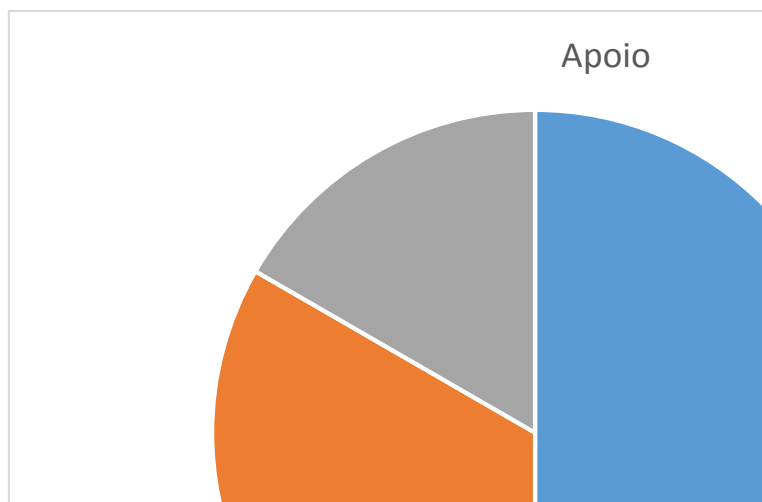


Fonte: Autora.

Essa categoria é percebida principalmente ao longo das atividades, isto é, durante o processo de escrita.

Essa categoria ficou evidente nas turmas das professoras A e B.

Gráfico 5 - Conteúdos Verbais

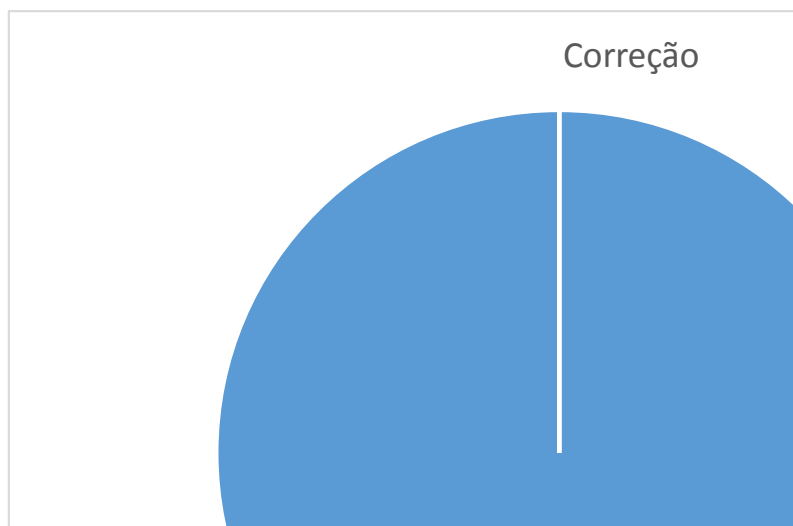


Fonte: Autora.

Essa categoria se atribui às verbalizações dos quais o conteúdo tenha com meta oferecer dicas ou pistas para o aluno no decorrer das atividades.

Essa categoria fica claramente evidente nas turmas das professoras A e B.

Gráfico 6 - Conteúdos Verbais



Fonte: Autora.

A essa categoria se atribui às verbalizações que proveram conhecimentos sobre ortografia, correções da língua e normas de linguagem.

Essa categoria ficou evidente nas turmas das professoras A, B e C.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a análise dos dados coletados, dos questionários e conversas informais, pode-se concluir que os aspectos afetivos participam das atividades em sala de aula que envolve a linguagem escrita. O comportamento da professora, sua postura, o que ela diz, como ela diz, e em que momento ela diz, influenciam surpreendentemente as relações professor e aluno, atuando claramente no processo de ensino-aprendizagem.

As relações afetivas do indivíduo se iniciam desde o nascimento por meio do contato com os pais e familiares, no decorrer de seu crescimento ele vai se interagindo com o meio social. É indiscutível a importância da afetividade familiar no processo de desenvolvimento da criança.

Por meio do comportamento da professora, ela manifesta seus sentimentos, desejos, intenções, valores e crenças, que atingem cada aluno individualmente.

Devido às observações desses alunos fomos capazes de obter indícios de como eles veem, sentem e compreendem pontos comportamentais dessas professoras e a ação destas na aprendizagem da língua-escrita.

As relações em sala de aula são construídas por um grupo complicado de diferentes formas de comportamento que se constituem entre professores e alunos.

Uma forma de atuar está profundamente relacionada à ação anterior e marcada demasiadamente, ao comportamento posterior.

Na realidade, é pela soma de variadas formas de atuação no decorrer das atividades, que a professora acaba influenciando a relação do aluno com a escrita.

De modo geral o agrupamento de dados evidenciou que a intermediação feita pelas professoras se estabeleceu com fator determinante nas relações aluno-escrita.

Quando se reconhece que o processo de aprendizagem é social, o cerne move-se para as relações e os processos de ensino transformam-se em fundamentais.

As interações entre as professoras e os alunos expostos nessa pesquisa, revelaram e demonstraram a afetividade como papel ativo no processo de aprendizagem. As relações em sala de aula são cheias de emoções e sentimentos se estabelecem como trocas afetivas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ana Rita Silva. **A emoção na sala de aula**. 5.ed. Campinas: Papyrus, 2005.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **Afetividade e aprendizagem: contribuições de Henri Wallon**. 2014. 172 f. Tese (Doutorado) - Curso de Psicologia, Edições Loyola, São Pulo, 2014.

CESAR, Ana Maria Roux Valentini Coelho. **Método do Estudo de Caso (Case Studies) ou Método do Caso (Teaching Cases)? - Uma análise dos dois métodos no Ensino e Pesquisa em Administração..** 2005. 23 f. Tese (Doutorado) - Curso de Ensino e Pesquisa, Eletronica Mackenzie de Casos, São Pulo, 2005.

FERREIRO, Emília & TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

GALVÃO, I. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

LEITE, Sergio Antônio da Silva. **Cultura Cognição e Afetividade: a sociedade em movimento**. 2002. 135 f. Tese (Doutorado) - Curso de Psicologia, Casa do Psicólogo, São Pulo, 2002.

LURIA, Alexander Romanovich. **Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

PINO, A. **O Biólogo e o cultural nos processos cognitivos, em linguagem, cultura e cognição: reflexão para o ensino de ciências**. Campinas: Gráfica da Faculdade e Educação, 1997.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico cultural da educação**. 1995. 138 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pedagogia, Editora Vozes, Petrópolis, 2002.

RIBEIRO, Rita Maciel Ribeiro. **Processos de alfabetização: memorial de formação Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Programa Especial de Formação de Professores em Exercício da Região Metropolitana de Campinas (PROESF)**. Campinas- SP, 2006.

TAILLE, Yves de. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. 1951. 101 f. Tese (Doutorado) - Curso de Genética do Comportamento, Summus Editorial, São Pulo, 1992.

VYGOTSKY, Semenovietch Lev. **Pensamento e Linguagem**. Martins Fontes, São Pulo, 1993.