

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**



1290003473



FE

T.C.C./UNICAMP R354a

**ELAINE CRISTINA MACHADO RIBEIRO**

**“Afetividade no trabalho pedagógico”**

**Campinas  
2007**

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

20080309

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**ELAINE CRISTINA MACHADO RIBEIRO**

**“Afetividade no trabalho pedagógico”**

Trabalho de conclusão de curso (TCC) apresentado como exigência parcial para a obtenção do título de licenciada em Pedagogia pela Faculdade de Educação da UNICAMP, sob orientação do Prof. Dr. Sérgio Antônio da Silva Leite.

---

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
UNICAMP**

**Faculdade de Educação  
UNICAMP  
2007**



© by Elaine Cristina Machado Ribeiro, 2007.

UNIDADE	FE
Nº CHAMADA	TCC/UNICAMP
	R354a
V.	Ex
TOMBO	3473
PROC.	129/08
C.	x
PREÇO	11,00
DATA	01/03/08
Nº CPD	425720

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca  
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

R354a

Ribeiro, Elaine Cristina Machado Ribeiro.  
Afetividade no trabalho pedagógico / Elaine Cristina Machado Ribeiro. --  
Campinas, SP : [s.n.], 2007.

Orientador : Sérgio Antônio da Silva Leite.

Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de  
Campinas, Faculdade de Educação.

1. Afetividade. 2. Professores e alunos. 3. Trabalho pedagógico em  
equipe. 4. Relações educativas. I. Sérgio Antônio da Silva Leite. II. Universidade  
Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

07-605-BFE

## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho em especial à minha mãe Clarice, sem a qual seria impossível encontrar possibilidades de freqüentar e concluir este curso. Com sua simplicidade e força de mulher, me amparou com seu apoio e amor incomparáveis.

Dedico este trabalho a todos que me ajudaram a compor meu caminho de conhecimento e afeto, permitindo-me escrever meu Memorial de Formação, baseado nas influências e intervenções pessoais que me constituíram como a pessoa e educadora que sou hoje.

## AGRADECIMENTOS

Ao **Meu Deus**, que me fortaleceu a cada dia para que eu viesse a enfrentar e vencer dificuldades e obstáculos, durante os últimos quatro anos...

Aos meus pais **Clarice e Sinésio**, que com seu amor sempre me incentivaram a romper os limites e reconhecer o valor da Educação.

Ao meu esposo **Neto**, que com sua compreensão e paciência, caminhou ao meu lado na busca por mais esta conquista.

À minha filha **Lara**, por tantas noites ter dormido a me esperar...E por ter me proporcionado sentir a emoção do amor mais sublime: o amor de mãe.

Ao professor **Sérgio Leite**, com quem pude vivenciar concretamente a experiência de um professor que valoriza a afetividade, através de seu próprio trabalho.

Aos meus queridos alunos com os quais convivi, que com sua ingenuidade e espontaneidade possibilitam que eu re/construa a cada dia meu olhar sobre a Educação, aprimorando minhas relações com afeto e emoção.

***“Mas os que confiam  
no Deus eterno  
recebem sempre novas forças.  
Voam nas alturas como águias,  
correm e não perdem as forças,  
andam e não se cansam.”***

( Bíblia Sagrada, Isaías 40:31)

# SUMÁRIO

<i>Capítulo 1 - Minha constituição como educadora</i> .....	01
1.1 – A importância de trazer de volta minhas memórias.....	01
1.2 - Uma explicação histórica sobre as determinantes de “ser Professora.....	10
1.3 – Reflexões sobre o início da vida escolar: E as relações pessoais? .....	28
 <i>Capítulo 2 – Do reconhecimento da importância da afetividade em sala de aula</i> .....	40
2.1 – Início do questionamento sobre como realmente ocorre a aprendizagem : brincar para aprender ?.....	40
2.2 – Desenvolvimento cognitivo, segundo Vygotsky.....	45
 Conclusão.....	55
 Referências bibliográficas.....	59

# **1- Minha constituição como educadora.**

## **1.1- A importância de trazer de volta minhas memórias**

“Exatamente assim é que me sinto: com as mãos atadas pelo que hoje sou, condicionada pelo meu presente, procuro narrar um passado que re-faço, re-construo, re-penso com as imagens e idéias de hoje”.

(Soares,2001:40)

Quando me foi proposta a possibilidade de utilizar minhas memórias, experiências e acontecimentos ocorridos ao longo de minha vida escolar-acadêmica, para expô-los e relacioná-los com as possíveis influências que exercem constantemente na conduta de minha prática pedagógica, confesso que me questioneei sobre a importância de tal exercício: afinal de contas, tantas coisas já ocorreram ao longo de minha vida escolar que, de certa forma, acabaram meio perdidas ou esquecidas pelo meio do caminho, composto de inúmeros acontecimentos distintos, alguns inesquecíveis, outros nem tanto...

Porém, ao me reportar a certos materiais para melhor entender o sentido da escrita de um memorial, pude extrair de todo o vasto material a idéia de que a elaboração de um memorial consiste na escrita de um texto onde o verdadeiro e principal objeto é minha vida acadêmica. Deve, assim, ser não apenas uma descrição de minhas experiências passadas; é necessário, também, deixar que as experiências falem de si.

Através de uma análise das experiências vivenciadas, busco identificar as concepções subjacentes que as proporcionaram, num contexto em que outras

peessoas que ao longo de minha vida comigo se relacionaram, se descubram e se redescubram (por intermédio de interação e troca de vivências).

Entendo que o “outro” exerce papel fundamental nas construções que realizei ao longo de minha vida, de forma que cada trecho de minha história possui caminhos percorridos, ao mesmo tempo, por mim e por outras pessoas que fizeram parte das construções e/ou apropriações dos conhecimentos que hoje possuo, seja ao longo de minha vida pessoal ou durante minha participação no curso de Pedagogia PEFOPEX, na Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, no período do ano de 2004 ao ano de 2007.

Com certeza, foi através das interações com o outro que construí a cada dia minha vida acadêmica, o que me leva a poder afirmar que, aos poucos, fui me constituindo como pessoa sob determinantes pautadas nas possibilidades de mudanças de pensamentos e de atitudes construídas ao longo de toda uma história social na qual estou inserida.

Na realidade, o fato é que, anteriormente ao curso, eu tinha minhas convicções (sobre Educação e sobre diversos fatores sociais) dadas como certas e imutáveis. Entretanto, posso afirmar que minhas relações, estabelecidas ao longo desse tempo, desencadearam em mim uma necessidade de me questionar sobre o que penso, o que faço, para que e porque o faço e de que forma faço, perguntas estas que passaram a fazer parte de minhas elaborações como aluna e como educadora.

Tal fato pode ser notado quando me refiro às minhas experiências vivenciadas durante o curso PEFOPEX, no qual iniciei há quase quatro anos, já que o referencial inicial, com que ingressei no curso, modificou-se totalmente. Através das aulas, seminários, intervenções, leituras, etc, passei por extremas mudanças ocasionadas

por conflitos internos e outros fatores, que me permitiram, de certa forma, interagir com as outras pessoas e me modificar como pessoa/educadora.

Dessa maneira, as experiências a serem narradas não se relacionam somente à minha realidade e aos meus caminhos, mas trazem consigo um pouco de cada um, ou como costumo dizer: “Um pedaço de cada um...” com quem pude me relacionar ao longo desse tempo.

Um exemplo de grande valor para minha formação consiste na “Teoria do Desenvolvimento”, de Lev Semionovitch Vygotsky, com a qual pude interagir e conhecer melhor no sexto semestre do curso, uma vez que tal conteúdo era pertencente a disciplina FP 127 ( Pensamento, Linguagem e Desenvolvimento Humano), que cursei durante aquele semestre.

Através dos estudos realizados nesta disciplina sobre Vygotsky, entendi que este autor quis descobrir os meios pelos quais os processos naturais do homem se mesclam com elementos culturais, para transformá-lo num ser sócio-histórico.

Pude então refletir sobre um fator que até então me parecia diferente: “A atividade humana se dará conforme a cultura com a qual o sujeito entra em contato, além de suas relações com o outro”. Ou seja, o homem se apropria dos elementos culturais com suas formas de ação e de consciência a partir das relações entre sujeitos, constituindo-se a partir da origem de suas relações externas, que mais tarde se internalizarão.

Quando digo que pude refletir sobre tal idéia, refiro-me às minhas atitudes para com meus alunos, pois, até então, eu me considerava como alheia mediante a situação em que ocorrem as aprendizagens, compreendendo que meus alunos se apropriariam dos conhecimentos apenas como receptores de informações e não como sujeitos que exercem suas próprias ações e estabelecem relações com o

“outro”, através da mediação pedagógica, apropriando-se então do conhecimento de forma interativa.

Vygotsky busca explicar que o desenvolvimento humano ocorrerá conforme sua apropriação dos elementos culturais e sua ação consciente, a partir de relações entre sujeitos. Dessa maneira, pode-se afirmar que o homem vive uma mesma experiência por duas vezes, sendo a primeira vivenciada entre ele e o outro, seja outro indivíduo, ou certa situação com a qual ele venha a interagir, e a segunda vez o homem a vivencia novamente internamente. Ou seja, o que é vivenciado entre o sujeito e o outro (inter-pessoal) , mais tarde se tornará interno (intra-pessoal). Tal fato caracteriza a gênese social do homem, uma vez que primeiramente ocorrem as relações entre sujeitos, como a fala por exemplo , para que posteriormente torne-se um conteúdo internalizado.

Quando afirmo que tais conceitualizações pautadas na teoria de Vygotsky contribuíram para um melhor desenrolar de minhas atividades em sala de aula, refiro-me às inúmeras situações pelas quais passei e fiz com que alunos meus também viessem a vivenciar, no sentido de não entender e não aceitar naturalmente o fato de não demonstrarem que haviam compreendido totalmente o que estávamos estudando.

O que faltava para um melhor desenvolvimento das aulas, era o fato de eu vir a saber e levar em conta a necessidade das relações inter-pessoais e, posteriormente, intra-pessoais, através das quais o sujeito viesse a internalizar suas vivências e experiências. Em outras palavras, de nada adiantava eu tentar “encucar” em meus alunos conceitos e aprendizagens, em prazos determinados por mim ou pelo currículo escolar a ser cumprido.

Sendo assim, pode-se dizer que, na constituição do processo de aprendizagens que permitem que se chegue ao desenvolvimento, o indivíduo terá suas ações de natureza humana mediadas pela ação do outro, ocasionando um processo intersíquico primeiramente, que devido às mediações feitas pelo outro, num ambiente cultural, promoverá a internalização de conceitos, chegando ao processo intrapsíquico .

Através da aprendizagem, por intermédio das mediações - aqui enxergo claramente o peso da responsabilidade do professor em interagir de forma instigadora com seus alunos - os processos serão internalizados, promovendo o desenvolvimento de habilidades do indivíduo.

Considero que, ao abordarmos a discussão sobre o desenvolvimento humano e sobre "como a consciência humana se constitui", é interessante que levemos em conta a existência dos planos genéticos do desenvolvimento: o plano filogenético é marcado pela dimensão genética, que caracteriza o homem; já o ontogenético corresponde ao que cada indivíduo vive em suas fases de vida, como infância e puberdade; O sócio-genético corresponde ao papel do ambiente sócio-cultural e o microgenético é relacionado com a subjetividade do indivíduo.

Neste contexto, torna-se importante ressaltar que, segundo a teoria de Vygotsky, todas as relações do sujeito com seus objetos de conhecimento são mediadas pelo outro, de forma que o sujeito em questão, - no caso eu, em minha formação acadêmica - apenas consegue entrar em contato com seu objeto de conhecimento através da interferência de um mediador, o que vem a legitimar o fato da importância de se valorizarem as interações entre os sujeitos e as conseqüentes trocas e participações na construção de experiências re-vivenciadas.

Para Vygotsky, o desenvolvimento do pensamento humano constitui o processo de apropriação do meio cultural e de formas culturais pelo indivíduo, que dependerá do contato com o mundo e com o outro, num processo em que a mediação entre o sujeito e o outro permitirá a efetivação de aprendizagens.

Tal idéia, com certeza, trouxe-me uma maior perspicácia ao participar e atuar nas mediações em sala de aula que possibilitarão o desenvolvimento de meus alunos, reconhecendo que: .

“Uma implicação importante é a de que o aprendizado humano é de natureza social e é parte de um processo em que a criança desenvolve seu intelecto dentro da intelectualidade daqueles que a cercam”.  
(Vygotsky,1978:23)

Trazendo para o tema em questão as discussões do estudo realizado por Vygotsky, pode-se afirmar que, a partir do momento em que o indivíduo tem contato com uma cultura e que desenvolve formas de pensar, num processo no qual a aprendizagem (apropriação de novos conhecimentos) ocorre através da “Mediação” com o outro, todo esse processo caracterizará o desenvolvimento. Dessa maneira, podemos afirmar que o processo de desenvolvimento humano progride de forma menos acelerada que a ocorrência das aprendizagens.

Um aspecto que considero de fundamental importância e que, por sua vez, é o eixo norteador de minha narrativa, consiste nas relações estabelecidas entre professor-aluno, nas mediações ocorridas durante o trabalho pedagógico. Isso porque a atuação do professor será determinante na qualidade da relação que o aluno estabelecerá com o objeto de estudo em questão.

Posso afirmar, assim, que o papel da escola é crucial na ação do homem (sujeito) ao se apropriar do objeto (pensamento científico, por exemplo), reconhecendo que, na sala de aula, o professor não seja o único mediador.

Dessa maneira, à medida em que ocorre a interação entre ambas as partes, pode-se afirmar que a relação entre sujeito/objeto e a mediação existente entre eles têm caráter afetivo.

Ou seja, a depender da postura e do respeito do professor mediante as necessidades de seus alunos (analisando-se do ponto de vista afetivo), tais fatores podem ser cruciais na receptividade e aceitação ou não de determinados conteúdos de trabalho.

Em outras palavras, nas relações de mediação em que eu proporcionar que meus alunos vivenciem afetivamente de forma positiva, certamente ocorrerão para esses sujeitos desenvolvimentos cognitivos também positivos. Tal afirmação pode ser ilustrada com a citação feita logo a seguir:

“...outros autores evidenciam que a afetividade está presente nas interações sociais, além de influenciar os processos de desenvolvimento cognitivo. Nesse sentido, podemos supor que as interações que ocorrem no contexto escolar também são marcadas pela afetividade em todos os seus aspectos, não se restringindo, apenas às relações face-a face, entre professor e aluno.

Consideramos, portanto, que as decisões sobre condições de ensino, assumidas pelo docente, têm inúmeras implicações afetivas no comportamento do aluno, influenciando sua relação com diversos objetos de conhecimentos escolares. O foco de nossa discussão encontra-se, assim, nas condições concretas de mediação, planejadas e desenvolvidas, principalmente, pelo professor...É a qualidade dessa mediação vivenciada pelo sujeito que determina, em grande parte, a natureza dos vínculos que estabelece com determinado objeto de conhecimento.”

(Leite,2006:77)

Assim, entendo a importância das influências de outras pessoas em nossas relações, além de tomar ciência da importância de meus alunos interagirem em diversos meios, com diversas pessoas, em variadas circunstâncias para sua constituição como ser social, e que necessitam da mediação do outro o tempo todo, para que assim venham a se desenvolver.

Segundo Soares (2001:39), essa interação existente é maior quando o objeto, em vez de fatos vividos por outros, narrados por um sujeito-historiador que deles não participou, são fatos vividos pelo próprio sujeito e por ele mesmo narrados, o que, segundo a autora, configura-se a condição do memorialista. Daí a importância de narrar sobre o que essencialmente fui e “o que” e “como” foi minha vida, desvelando o passado que, de certa forma, me constituiu de determinada maneira no presente. Entendo que a explicação do meu presente (minha realidade, minhas práticas, enfim, quem hoje sou), se dará pelo destrinchamento de meu passado, e que a busca do entendimento de sua essência possibilitará uma maior clareza para se compreender as motivações e os porquês das características do meu presente. Este processo pode ser respaldado na constatação de Soares (apud Bosi, 1979:48): “o passado não é o antecedente do presente, é a sua fonte”.

Seguindo tais parâmetros, os fatos que narrarei constituem alguns indícios das vivências que me permitiram, ao longo da vida acadêmica, percorrer determinados caminhos que em suas entrelinhas foram aos poucos me constituindo na pessoa que sou hoje.

No entanto, irei me concentrar nos fatos ocorridos durante minha formação, analisando-os do ponto de vista sócio-cultural, utilizando-me também do embasamento teórico com o qual tive contato, a partir de meu ingresso na

Universidade, buscando relacionar os acontecimentos que se deram durante minha constituição como educadora e suas implicações em minhas práticas pedagógicas.

Desta forma, considero a prática da escrita de um memorial imprescindível, no sentido de servir como instrumento de reflexão e de avaliação sobre as experiências vivenciadas, assim como as que ainda estão por vir no desenrolar de meu trabalho pedagógico, como uma educadora que se permite re/constituir a cada dia, com o intuito de aprimorar suas práticas e idéias sobre a educação.

“...O memorial só é possível a quem tem um passado acadêmico para contar, e só a esses deveria ser oferecido o acesso ao último degrau da carreira docente universitária.” (Soares, 2001:25)

## **1.2- Uma explicação histórica sobre as determinantes de “ser professora”**

Partindo-se do pressuposto de que vivemos e fomos criados numa sociedade pautada no sistema capitalista, vejo como de fundamental importância fazer um retrospecto, identificando sob quais condições e circunstâncias foram construídas e estabelecidas as concepções ideológicas com as quais me relacionei ao longo de minha vida acadêmica e que, de certa forma, foram fatores determinantes em minha constituição como o sujeito sócio-cultural que hoje sou.

Ao refletir sobre as circunstâncias determinantes de minha vida escolar, noto que, de certa forma, algumas concepções (oriundas de uma sociedade elitista) embasaram o funcionamento do sistema educacional para que este viesse a ter a função de segregar e selecionar apenas uma certa parcela populacional que consegue o seu direito à Universidade Pública.

Tal fator sempre me deixou indignada e inconformada mediante esta discrepância. Considero de suma importância ser citado no Memorial de Formação de uma educadora que, de certa forma, também fora vítima de tal separação social e que, no entanto, hoje, se utiliza desta superação, mencionando-a num trabalho de conclusão de curso de uma Universidade Pública.

Fazendo uma análise voltada ao aspecto social e econômico de minha formação, posso afirmar que me considero privilegiada, em comparação à grande maioria de estudantes que, como eu, são pertencentes a um vasto grupo desprivilegiado financeiramente e que, como consequência, não têm acesso ao ensino universitário.

Tal fator me remete a uma análise sobre os determinantes sociais, econômicas e culturais, que por décadas vêm selecionando uma minoria que terá acesso a uma formação efetiva, fato que, ao meu ver, também me acrescenta muito, como a educadora que a cada dia me constituo. Esta análise iniciou-se com mais intensidade durante o curso da disciplina FP 152 (Didática: Teoria Pedagógica), ministrada em 2005, na Faculdade de Educação da UNICAMP, numa perspectiva de reconhecimento dos fatores sócio-econômicos que determinam diariamente a segregação social pela qual nossa sociedade está exposta.

De acordo com Freitas (1990), a obtenção do capital econômico está intrinsecamente ligada às desigualdades sociais implementadas ao longo de décadas no Brasil, por conta de uma perspectiva de extrema necessidade comercial de se acumular capital, em detrimento das condições de vida de uma maioria populacional explorada, de condições de vida sub-humanas. Assim, a desigualdade social está associada ao princípio capitalista, que por sua vez está centrado na exploração de uma pessoa pela outra, para a acumulação de capital e perpetuação da distinção de níveis sociais e econômicos.

Embora eu esteja resgatando um pouco do contexto histórico-social que me permitiu estar hoje escrevendo meu memorial de formação, posso afirmar que possuo uma vida acadêmica; julgo importante ressaltar que, como professora-educadora, torna-se bastante cômodo poder afirmar que a situação da educação no Brasil deve-se inteiramente aos fatores sociais e econômicos.

No entanto, se como educadores nos apropriarmos de falas como esta, estaremos de certa forma nos isentando da responsabilidade de podermos ser agentes de uma possível modificação social, numa perspectiva de mudança de padrões a serem valorizados na sociedade.

Hoje, entendo que ao professor não cabe tão somente diagnosticar os problemas relacionados às dificuldades pelas quais a Educação no Brasil passa, mas sim procurar encontrar e criar medidas para que sejam solucionados os problemas escolares a partir de ações simples dos professores em sala de aula.

Isto me fez despertar para a importância de minhas ações como educadora, uma vez que, como professora, tenho acesso a uma das maiores maneiras de se mudar algo: a conversa e o contato direto, através do desenvolvimento do respeito e de vínculos afetivos com alunos, permitindo que eles venham a se desenvolver integralmente, o que implicará na vivência de aprendizagens e experiências positivas no ambiente escolar.

Nesta perspectiva, busco os fatores determinantes de minha formação como educadora que estão se reestruturando a cada dia, já que, há alguns anos atrás, eu não me preocupava com a repercussão que minhas práticas teriam na formação emocional, cognitiva e social de meus alunos. Tal afirmação pode validar-se mais ainda quando observamos o que a autora diz a respeito:

“O trabalho de reflexão sobre os valores sociais vigentes e sobre as possibilidades para o agir moral, em dado universo, pressupõe a concepção segundo a qual o pensar e o sentir interagem, o saber e o querer se comunicam e se alimentam, as dimensões cognitiva e afetiva se articulam e, quando de uma articulação feliz, se complementam. É essa a linha mestra do pensamento que nos motiva a respeito da relação sujeito/mundo, manifestada nas escolhas relativas aos investimentos afetivos do sujeito, integrantes de seu ideal de felicidade, em sua vida em sociedade, e nas relações entre tal ideal de felicidade e sua ação efetiva, no convívio social.” (Arantes, 2003:171)

Retornando à discussão sobre as possibilidades de acesso ao estudo formal, se analisarmos atualmente o percentual da população que tem acesso à

Universidade, teremos claramente um reflexo das desigualdades sociais existentes. E em meio a este quadro, há pelo menos trinta anos, a situação não se diferenciava tanto, uma vez que a situação sócio- econômica de meus avós não permitiu que meus pais cursassem o nível superior, o que durante toda sua vida fez com que encontrassem dificuldades em se empregarem mais confortavelmente e com salários melhores, o que repercutiu fortemente em minha formação acadêmica.

Dessa maneira, acabaram por perceber que a solução seria proporcionar aos seus filhos as condições de estudos que não puderam usufruir, até chegarem à Universidade, o que, segundo Soares (2001), *"...pode ser vista como a única instituição social capitalista que objetiva a crítica social aliada à ação social, podendo-se viver nela a contradição crítica/ação."*

Quando me refiro às diferenças sociais que se "arrastam" por gerações, implementando a segregação social, vejo-me plenamente nesta situação, já que, devido a fatores sócio-econômicos, sou eu a primeira pessoa em toda a minha família que tem acesso a uma formação de nível superior.

Porém, hoje enxergo a oportunidade alcançada não como fruto de uma eventualidade ou como símbolo de status social, mas como consequência de lutas e desafios sociais, enfrentando dificuldades e obstáculos durante seu percurso, por conta justamente de não pertencer a uma seleta minoria privilegiada que chega à universidade por conta de imposição familiar ou para satisfazer meramente ao seu ego. Sei detalhadamente o preço que paguei ao lutar por algo que não foi construído e nem elaborado, pensando na realidade social majoritária.

Mas, retomando os fatores ocorridos na constituição de minha família, já que meus pais nunca tiveram a chance de estudar, eles sempre enxergaram o fator

“estudo” como uma possibilidade de mudança de vida, o que fez com que, de certa forma, apostassem suas expectativas na probabilidade de me oferecerem uma formação. Isto me faria, segundo eles mesmos, ser melhor aceita socialmente e, conseqüentemente, mais valorizada, traduzindo claramente uma visão que faz alusão à valorização do esforço pessoal e da conquista de objetivos através dos méritos, existente no sistema capitalista, no qual nossa sociedade e realidade educacional estão implementadas.

Vale lembrar que não existia, por parte da minha família, a visão social sobre as realidades diferentes existentes, mas apenas a super-valorização daqueles que, de alguma maneira, “lutam” por seus objetivos. Assim, aprendi que eu sempre deveria ser competente e exemplar no que fizesse, para que não fosse punida pelos problemas que enfrentam as pessoas que não passam pelas seleções da vida sócio-econômica, como já citei anteriormente. Infelizmente, as seleções ocorrem o tempo todo em nossas vidas, inclusive no que diz respeito aos critérios utilizados para se escolher a clientela das instituições educacionais.

Nesse contexto, acredito que um fator determinante e bastante decisivo para o incentivo oriundo de minha família, para que eu estudasse e me tornasse professora, deve-se a um determinante histórico, que, com certeza, esculpiu opiniões e pensamentos acerca da valorização do “Magistério”, até mesmo num amplo âmbito sócio-cultural.

Deve-se considerar que tais concepções ideológicas não se restringiam apenas a famílias de classe média-baixa como a minha, mas faziam parte do pensamento de uma sociedade regida por idéias que, ao mesmo tempo em que foram surgidas com o Movimento Feminista, eram balanceadas em contrapartida por um “camuflado” interesse social de que as mulheres se dedicassem apenas

um período à sua profissão, de forma pacata e não questionadora, podendo assim dedicar-se também à criação de seus filhos, assumindo o papel de donas-de-casa.

Contextualizando historicamente a visão global da figura feminina pela sociedade, no momento de expansão do número de estudantes - essencialmente mulheres - em busca do curso de magistério para se formarem professoras, devemos levar em conta que a sociedade vigente foi claramente movida por ideais vindos do Movimento Feminista.

Tal movimento, entre o fim do século XIX e início do século XX, fora fortalecido pelo processo de urbanização e industrialização pós Segunda Guerra Mundial, chegando a atingir várias gerações de mulheres que passaram a ser alertadas contra a opressão social, numa sociedade machista, e contra as desigualdades sociais apregoadas até então.

Por conta de conceitos e valores pautados na subordinação feminina, originavam-se atos de atrocidades contra a figura da mulher, numa visão estagnada e retrógrada a respeito do sexo feminino.

Esta visão minimizadora do papel da mulher estendia-se por séculos e surgia como principal argumento de luta na defesa dos seus direitos ao longo da história da humanidade, o que ainda existe atualmente como uma exaltação dos direitos femininos conquistados ao longo desta história. Tal análise podemos encontrar na citação do autor que se encontra a seguir, que caracteriza como se constituiu, ao longo da história, a visão da figura social feminina:

“Constrangidas pelo não acesso aos meios de expressão, pela falta de instrução que as colocasse em pé de igualdade com os homens, distantes da ciência, da história e da filosofia, as mulheres foram privadas do uso da linguagem como forma de afirmar direitos e presença desde que se começaram os registros da história social.”  
(Almeida, 2001,p.119)

Porém, um fator me faz refletir, lançando um questionamento sobre tal “explosão” ou “modismo”, a respeito da compulsão e grande demanda pelo trabalho no magistério por uma clientela estritamente feminina: “Porque este seria um trabalho interessante tão somente para o público feminino?” Em outras palavras, quais os fatores sócio-culturais que determinam esta certa exclusividade e predominância feminina na docência em geral, pelo menos no início da implementação de seu quadro no Brasil?

Uma explicação encontrada é formulada, levando-se em conta que, até a metade do século XX, as mulheres tinham sobre si uma vigilância extremista de toda a sociedade, seja a respeito de sua vida social, sobre as expectativas quanto à sua esperada e formal conduta feminina, suas doutrinações religiosas do catolicismo, controle de sua sexualidade e de sua feminilidade, além das exigências relacionadas ao casamento e do cumprimento de suas obrigações acerca do batismo de seus filhos e da confissão de seus pecados, que visavam à manutenção da purificação de sua alma e de seu corpo.

Em meio a estas condições, os novos movimentos sociais, que tinham como intuito a valorização da figura da mulher, permitiam que as mesmas tivessem acesso à instrução e participação nos saberes que anteriormente lhes eram negados, por conta do interesse tradicional pautado numa sociedade machista .

Tais interesses visavam a que se as mulheres mantivessem reclusas e neutras mediante as determinações da vida social, com suas opiniões e forças sufocadas e reprimidas, sem espaço para se fazerem ouvir e manifestarem seus ideais, para que, de certa forma, fossem “liberadas” pelos princípios neutralizadores da sociedade essencialmente masculina e moralizadora, existente até então.

Dessa forma, a possibilidade de se lecionar para crianças configurou-se adequadamente ao papel a ser exercido pela mulher, esperado pela imutável visão social : o de “salvadora da Pátria e cuidadora dos menores”.

Isto a fez (figura feminina) tornar-se mais aceitável no seio da família e da sociedade, além do âmbito social e moral, uma vez que esses padrões garantiriam a manutenção de seus princípios éticos e puros, continuando com seus pudores, além da garantia de se transmitirem os valores morais estabelecidos e valorizados socialmente, o que permitiria a perpetuação de tal ideologia.

Considero de extrema importância poder traçar este paralelo entre a constituição da história do quadro do magistério brasileiro e minha formação como mulher-educadora, pois consigo me enxergar como sujeito de um resultado de mudanças e conquistas que ocorreram ao longo da história e que, de certa forma, exerceram influências diretas sobre minha formação, para que eu chegasse onde estou (concluindo meu trabalho final de conclusão de curso numa Universidade pública) e como sou (professora de escola pública, a cada dia reassumindo meu compromisso com a Educação). Para ilustrar esta relação estabelecida, considero pertinente a seguinte idéia de Arroyo (2000): *“Carregamos a função que exercemos, que somos. E a imagem de professor que internalizamos.”* .(124). Voltando ao contexto histórico, podemos fazer a seguinte análise:

”A possibilidade de aliar ao trabalho doméstico e à maternidade uma profissão revestida de dignidade e prestígio social fez com que o ser professora se tornasse extremamente popular entre as jovens e, se, a princípio, temia-se a mulher instruída, agora tal instrução passava a ser desejável, desde que normatizada e dirigida para não oferecer riscos sociais.”  
(Almeida,1998,p. 29)

Dessa forma, ensinar crianças foi, por parte das aspirações sociais, uma maneira de abrir às mulheres um tipo de espaço público e domesticado que de, alguma forma, prolongasse as tarefas desempenhadas nos lares, o que caracterizava o discurso oficial do momento histórico em questão.

Assim, para as mulheres que viessem a vislumbrar a possibilidade de liberação econômica, foi a única forma encontrada para que se realizassem profissionalmente, mesmo que isso representasse, segundo Almeida, a aceitação dessa profissão envolta na conciliação da maternidade e da missão.

Vejo agora que os motivos e as ideologias que criaram, ao longo de décadas, as diretrizes norteadoras da valorização do magistério, foram responsáveis também pela visão otimista e de grande orgulho de meus pais, caso houvesse na família uma filha professora.

Na verdade, eles já almejavam para mim uma ocupação que possibilitou às mulheres, principalmente pertencentes à classe média, um alicerce no panorama sócio-econômico brasileiro, como uma oportunidade de inserção no mercado de trabalho.

Além disso, tal fator caracterizaria uma elevação no nível social de minha família, que, teoricamente, representaria uma maior conquista, pelo menos de capital cultural, como acúmulo de conhecimentos e possibilidades de conquistas através dos estudos (Freitas, 2001). Isso porque a família, em várias gerações, ao longo de sua formação, nunca teve outras formas e oportunidades de se promover econômica e socialmente, enxergando na formação de seus filhos a possibilidade de criação de melhores oportunidades e, diferenciadas do ponto de vista sócio-econômico, a fim de que chegássemos a níveis mais valorizados profissionalmente pela sociedade na qual estamos inseridos.

Esta análise sobre o fator que acabo de descrever foi possível mediante os estudos desenvolvidos ao longo do sexto semestre do Curso de Pedagogia PEFOPEX, quando estudamos na FP 152 (Didática - Teoria Pedagógica) , o caráter seletivo e manipulador das instituições escolares, cujo objetivo, baseado nas idéias capitalistas de exclusão, é o de construir e permitir situações que reforcem a existência da discrepância entre classes sociais.

Portanto, ao me deparar com uma visão tão "mecânica" e, de certa forma, fria sobre o papel da Escola (sob a ótica sócio-econômica), vejo-me como um instrumento de modificação social da mesma e das relações que nela ocorrem, reconhecendo-me como uma possível mediadora entre meus alunos e seus objetos de conhecimento como tal, posso promover contatos que venham a proporcionar-lhes desenvolvimento cognitivo, afetivo e social, contribuindo assim com sua formação enquanto pessoas inseridas no meio social e agentes conscientes de seus direitos e deveres, condizentes com a sociedade na qual vivem e se relacionam.

Relacionando a questão do papel da escola aqui mencionado com o eixo norteador desta narrativa - Afetividade - venho ilustrar tal discussão com a citação de Barreta:

"A Escola exerce um papel importante nas relações afetivas, pois o processo de ensino-aprendizagem envolve interações entre sujeitos e na vida escolar o sujeito também estabelece relações sociais com outros sujeitos. Assim, os sentimentos, afetos e emoções surgem em meio a fatores sociais, culturais e políticos, estabelecendo uma relação intensa entre afeto/sentimento/emoção e tais fatores. A Escola também é afetada por tal relação, por estar constantemente promovendo o contato dos indivíduos com fatores sócio-econômico-culturais." (Barreta, 2004,p.32)

Mas, retornando à discussão sobre a valorização feminina acerca do magistério, esta é ressaltada por Almeida (1998), quando afirma que, no magistério, definitivamente feminizado, as mulheres aos poucos tiveram seus direitos assegurados, como jornada de trabalho compatível, salários equiparados aos trabalhadores masculinos, aposentadoria aos vinte e cinco anos de trabalho, licença de saúde e maternidade, entre outros benefícios, devido ao fato de a profissão, seguindo uma tradição de décadas de raízes de uma cultura essencialmente embasada na valorização masculina, continuar sendo mal remunerada ao longo dos anos, estendendo-se até os dias atuais.

Além disso, uma outra questão a ser analisada consiste na diferenciação dos objetivos e diferentes expectativas quanto às profissões de filhos de sexos diferentes, o que, de certa forma, vem trazer à tona a questão da diferença entre gêneros, ainda muito marcante em nosso contexto social e cultural.

Seguindo tal linha de pensamento, questiono o fato de que entre os dois filhos da família, eu e meu irmão, eu ter, de certa forma, sido “escolhida” pelos meus pais para me formar como professora, e o mesmo não ter ocorrido com meu irmão.

Acredito que esta simples ocasião deixa transparecer, de maneira clara e objetiva, como foi consolidada historicamente a distinção entre homens e mulheres, o que me permite hoje fazer uma análise desta trajetória de diferenças e discriminações, decorrentes do fator “gênero”. E mesmo já tendo levantado uma possível discussão sobre o tema anteriormente, acredito ser muito plausível ir mais a fundo quanto aos possíveis motivos sociais e culturais que pré-determinam as profissões e cargos, de acordo com o sexo do indivíduo, o que gera inúmeros aspectos a serem repensados acerca das diferenciações existentes, pautadas profundamente no fator gênero, ou o “ser masculino” e o “ser feminino”,

determinando em grande parte os moldes em que foi constituída a sociedade na qual vivemos, cercados pelos vestígios dessa desigualdade por todos os lados.

A este respeito, considero de grande valia ressaltar a importância de um professor dentro de uma sala de aula, no sentido de não contribuir com a perpetuação das atividades corriqueiras que acontecem no decorrer das práticas pedagógicas, que são “carregadas” por regras sociais que pré-determinam atividades designadas ao público feminino e ao público masculino, diferenciando-as totalmente.

Sobre este assunto, recordo-me das discussões realizadas na disciplina EP 446: “Direito à Infância e Educação”, no segundo semestre de 2006, quando tivemos a oportunidade de averiguar práticas de professores que, como eu, manifestavam suas idéias de diferenciação entre os sexos, através de seus discursos e atitudes, como, por exemplo, não permitir que seus alunos meninos escolhessem brincar com bonecas ou as meninas na bancada de ferramentas...

Atitudes como esta privam as crianças de conhecerem de perto práticas que podem auxiliar em seu desenvolvimento pessoal e emocional, até mesmo exercendo influência sobre seus comportamentos e atitudes com o próximo. A não reflexão crítica, por parte de nós educadores, acaba por incutir nas atitudes de nossos alunos, idéias “impregnadas” por preconceito a respeito de um fator sobre o qual ainda nem tenham conhecimento: o fator do “gênero”. Nesta perspectiva, vale nos utilizarmos da idéia a seguir para refletirmos um pouco sobre o assunto:

“Gênero não significa homem e mulher tal como nascem, mas tal como se fazem com diferentes poderes, diferentes comportamentos, diferentes sentimentos até. Conceitos de gêneros estruturam a percepção do mundo e de nós mesmos, organizam concreta e simbolicamente toda a sociedade. É assim que o gênero determina coisas tão diferentes como a estrutura do mercado de trabalho, o comportamento dos consumidores, a divisão da propriedade, etc.” (Barbosa, 1989, p.79)

Além disso, tal circunstância é apontada por Almeida (1998), ao mencionar que aceitar fatos que promovam a diferenciação reducionista feminina, sem questioná-los, consiste em se acatar concepções fincadas na inferioridade sexual das mulheres, além de contribuir para a permanência de um raciocínio minimizador, que ressalta as relações de desigualdade de gênero.

Entendo que o trabalho relacionado a gênero apresenta um resultado pertinente se for focado desde a primeira infância, pois já irá possibilitando novas idéias, que servirão como desmistificadoras de uma sociedade pautada na cultura machista.

Ultrapassa-se, assim, a idéia segundo a qual cada mulher deve se restringir a cumprir o papel feminino designado pela sociedade ao longo de séculos de história. Entrando, segundo Louro (1997), "num debate sobre a sexualidade e as dimensões sociais do corpo, enfatizando-se o fato de existirem difíceis relações entre a escola, as famílias e as pedagogias escolares".

Portanto, considero que, já na Educação Infantil, as crianças devem, independentemente de seu sexo, ter contato com atividades que geralmente são consideradas específicas de determinado gênero, como um tipo de atividade que desenvolvo, onde são montados "ambientes" dentro da sala, caracterizados por materiais de determinadas profissões, como cabelereiro(a), cozinheiro(a), marceneiro(a), etc.

Nesta situação, cada criança pode escolher o ambiente que lhe proporcionará a chance de ilustrar um pouco sua realidade, marcada por concepções masculinizadas na formação das regras sociais, quanto as maneiras existentes na sociedade, de se enxergar o trabalho e as divisões de tarefas.

Confesso, portanto, que minha visão, que também restringia atividades de meninas diferenciadas de atividades de meninos, transformou-se após discussões em trabalhos acadêmicos e leituras de autores como Louro (1997), desenvolvidos também na FP 143 - "Educação Não- Formal": antes, eu simplesmente proibia que meninos se dirigissem às mesinhas onde as meninas desenvolvessem alguma atividade tradicionalmente feminina, e vice-versa.

Para a autora, devemos também refletir sobre o papel da escola na construção de identidades sexuais e de gênero, para que possamos, como educadores que somos, provocar e exercitar nossa própria reflexão, em busca de situações e detalhes, regras e transgressões que constituíram parte de nossa própria identidade, a fim de que seja apontado um caminho possível para se tentar "desarranjar, reinventar e tornar plural a verdade e a certeza a respeito dos corpos e da sexualidade".(Louro, 1997,p.33)

Além disso, vejo como fundamental o fato de, como educadora, eu poder analisar de que forma a questão gênero/sexualidade vem sendo desenvolvida e tratada no contexto de minha sala de aula, para que eu possa vir a formar, através das intervenções em minhas práticas pedagógicas, sujeitos conscientes de suas singularidades, seus direitos e deveres. Além de garantir o respeito devido ao seu próximo, no desenrolar de suas relações pessoais e sociais, desprovidas dos preconceitos existentes quanto ao fator gênero, o que é bem ilustrado com a seguinte citação:

"A teoria vê o sistema sexo/gênero como uma das oposições mais potentes das nossas estruturas sociais que impregnam de significado tanto a experiência dos homens quanto a das mulheres. A clássica separação estabelecida pelo patriarcado entre os universos masculino e feminino nos leva mais facilmente para a produção simbólica de um psiquismo carregado de rupturas, dissociações e exclusões...Consequentemente, por influência social, tendemos a habitar em um mundo mental pautado por oposições hierárquicas." (Arantes,p.130,2003)

Baseando-me nesta discussão sobre as determinantes da visão sobre gênero, vejo-me fazendo a análise histórico-social do contexto no qual se originou o pensamento incentivador quanto à “profissão professora”.

Posso entender agora quais os elementos essenciais das concepções que levaram tantas famílias a incentivarem suas filhas a se constituírem como professoras, como já relatei anteriormente.

No entanto, um fator relevante nesse processo de formação é o da conscientização de cada professora quanto ao seu compromisso enquanto educadora, levando-se em conta que, atualmente, a figura feminina pode fazer escolhas quanto a diversas atividades e trabalhos, o que pode ser tomado como seu lado positivo, já que, ao meu ver, a escolha pela profissão atualmente deve servir como inspiração para o desenrolar de um bom trabalho, pautado no objetivo do desenvolvimento integral e efetivo dos sujeitos (alunos) em questão. Em outras palavras, a escolha do trabalho docente e suas práticas requer esforço e empenho.

Caso o profissional da Educação não se permita “mergulhar” no mundo íntimo e específico de sua sala de aula, reconhecendo cada aluno como único, com suas peculiaridades e necessidades específicas, não exercerá o papel fundamental de mediador entre seus alunos, possibilitando-lhes se desenvolverem cognitivamente e afetivamente.

Quando me refiro ao contato do professor com seus alunos e ao conhecimento sobre os mesmos, a fim de que sejam desenvolvidos vínculos afetivos entre estes, e os objetos de conhecimento, faço menção não ao contato físico, mas sim aos detalhes de suas práticas pedagógicas quanto à organização da sala e dos materiais, empenho, dedicação, domínio de conteúdo e demais demonstrações de respeito e

compromisso com sua função e com seus alunos, na função de ensinar. Assim, podemos assumir que:

“...a afetividade está presente nas interações sociais, além de influenciar os processos de desenvolvimento cognitivo. Nesse sentido, podemos supor que as interações que ocorrem no contexto escolar também são marcadas pela afetividade em todos os seus aspectos, não se restringindo, apenas, às relações face-a face, entre professor e aluno.”  
(Leite, 2006,p.77)

Retornando as minhas histórias com a Educação e com a escola, recordo-me que, quando me deparava com alguma criança que já estivesse freqüentando a escola, sempre ficava atenta para obter informações sobre aquela instituição para mim tão almejada e ainda tão distante.

Mas vale lembrar, também, que a valorização da escola já havia impregnado os valores sociais e culturais pertencentes á realidade de minha família, sendo que, até os dias de hoje, o discurso presente caracteriza a escola como algo que permite e proporciona um futuro brilhante e digno, capaz de transformar qualquer sujeito, pelo valor da transmissão de conhecimento e do desenvolvimento ético, político e pessoal.

Acredito que, como professora que venho a cada dia me constituindo, torna-se necessário que eu entenda e permita manifestar-se em minhas práticas pedagógicas o valor da proximidade entre professor e aluno, o que com certeza contribui positivamente para a formação de cada sujeito com quem lido no dia-a-dia de meu trabalho educacional. Além disso, fez com que eu optasse pelo tema que está sendo discutido em meu memorial: o papel da afetividade e sua repercussão ao longo de minha trajetória acadêmica.

Dessa maneira, assim como eu, todo professor pode ser visto como um parceiro, que auxiliará na administração dos conflitos das crianças, exercendo papel fundamental na delimitação das características de seus alunos.

Posso afirmar, de acordo com as idéias de Wallon (1986), que “As pessoas do meio nada mais são, em suma, do que ocasiões ou motivos para o sujeito imprimir-se e realizar-se (p.68)”. Dessa maneira, a possibilidade continuar no âmbito educacional permite-me optar por esse trabalho apaixonante, ao meu ver, que me possibilita a cada dia re/conhecer os diversos caminhos que podem chegar à Educação, com suas glórias e problemas sociais ou institucionais.

É necessário que cada educador social venha a se reconhecer não apenas como um trabalhador assalariado - como eu mesma me enxergava no início de minha carreira como professora - mas como um agente social que, de alguma forma, pode interferir na formação de um percentual da sociedade na qual trabalha e com a qual pode estabelecer e mediar relações positivas no campo do conhecimento e do desenvolvimento social.

Reconheço-me como parte desta camada com responsabilidade social, há pouco tempo, uma vez que apenas comecei a refletir sobre meu real compromisso após ter iniciado este curso na Faculdade de Educação em 2004. Entendo que adquiri consciência de minha incumbência e escolha pessoal, que me leva a um comprometimento com meus alunos, a partir das reflexões sobre a importância da mediação do professor em suas práticas pedagógicas.

Hoje sei que, a depender do tipo de relações estabelecidas com os mesmos, levando-se em conta meu temperamento, auto-controle e o devido respeito à sua liberdade de expressão, estarei promovendo situações que poderão ser decisivas

em suas relações com os objetos de conhecimento, conforme a reflexão que vem a seguir:

“Durante nossas vidas escolares, convivemos com muitos professores. Uns extrovertidos e outros mais sérios; uns exigentes , outros nem tanto; uns autoritários, outros democráticos; uns que ainda permanecem em nossas memórias e outros que passaram sem deixar grandes marcas...Aquele pessoa cuja influência provocou mudanças na vida escolar e, muitas vezes, na vida particular”.

(Tagliaferro, 2003,p.97)

Nesta perspectiva, analisarei como iniciei minha vida escolar, como se deram as relações construídas ao longo dos anos dentro de algumas salas de aula, formando os conceitos pessoais, sócio e culturalmente construídos, através dos diversos objetos com os quais me relacionei, inclusive os professores, fazendo observações a partir da óptica das mediações estabelecidas e de suas relações com sentimentos, afeto e criação de vínculos afetivos, que influenciaram minha formação como pessoa.

### **1.3- Reflexões sobre o início da vida escolar: E as relações pessoais?**

É preciso que fiquemos atentos para o fato de, muitas vezes, a escola ser considerada como a reprodução do lar e, conseqüentemente, o(a) professor(a) como a reprodução do pai ou da mãe da criança, como se a relação professor-aluno não pudesse se estabelecer como uma relação afetiva, e como se as relações de afetividade tivessem que implicar necessariamente em laços familiares para uma boa integração.

Ou seja, comumente pode-se perceber professores que têm uma noção restrita e fragilizada sobre afeto, por considerar apenas manifestações de contato físico como afetivas. É essencial que o professor reconheça que suas relações de interação com as crianças podem ocorrer o tempo todo, e a afetividade desenvolvida com as conversas, com o resgate da auto-estima e da valorização da criança, com o fato de poderem se expressar, serem ouvidas e admiradas.

É importante também, que o professor reconheça que a afetividade evolui, e à medida que se desenvolvem cognitivamente, as necessidades afetivas da criança vão se tornando mais exigentes. Conforme sua idade, faz-se necessário que se ultrapassem os limites de afeto corporal, exercendo-se uma ação mais cognitiva, como no nível da linguagem, por exemplo.

Embora assuma, nas relações pessoais entre professor e aluno na idade escolar, uma forma de carinho e intimidade, um beijo pode não ser tão valoroso quanto o fato de a criança ser chamada pelo seu nome ou até mesmo ter seu trabalho reconhecido em meio aos das outras crianças, fatos com os quais

naturalmente o professor deixa transparecer que se importa e conhece as vidas de seus alunos.

Cada educador necessita conhecer e acompanhar o desenvolvimento de seus alunos, que não ocorre de forma fragmentada entre os campos cognitivo, emocional e motor, mas sim de forma integrada, conforme o trecho do texto que se segue abaixo:

“Wallon estuda o funcionamento humano segundo uma visão integradora de todos os aspectos que compõem tal funcionamento. Defende, portanto, a idéia de integração entre três campos funcionais: o afetivo, o cognitivo e o motor.” (Leite, 2006, p.49)

Ainda tratando do assunto “Afetividade e condições de ensino”, de acordo com Leite e Tassoni (2002), algumas pesquisas baseiam-se numa concepção unitária do homem, superando, portanto, a visão dualista que o considera enquanto corpo/mente, matéria/espírito, afeto/cognição, que por séculos permeou a trajetória do pensamento e conhecimento humano, impedindo uma compreensão adequada das relações entre ensino-aprendizagem e da própria totalidade do ser humano.

Partindo do pressuposto de que minhas manifestações, enquanto aluna, assim como as determinantes de meus conhecimentos, foram definidas também a partir das relações de afeto existentes ao longo de minha vida escolar, tanto com meus professores quanto com meus colegas, vejo como de suma importância poder narrar um pouco sobre tais experiências. Até mesmo pelo fato destas servirem como pontos de análise de como tais relações sucederam-se, permitindo-me assim a possibilidade de repensar e analisar minhas atitudes e práticas pedagógicas que influenciarão no desenvolvimento afetivo, cognitivo e motor de meus alunos.

No entanto, durante minha vida escolar, sempre estive em contato com um fator que fazia parte do vocabulário cotidiano de minha família: a “Inteligência”. Isso

porque, aos olhos de meus familiares, a inteligência era algo que nascia com o indivíduo, da qual ele deveria usufruir ao longo de sua vida. Caracterizava-se, portanto, como uma concepção inatista de inteligência, a qual é, atualmente, bastante questionada.

Confesso que, ao começar a trabalhar com a Educação, também participava desta idéia, pautada na constituição nata do indivíduo. Porém, ao me apropriar dos conhecimentos oferecidos ao longo do curso, e principalmente na FP 127, consegui entender que os indivíduos se constituem aos poucos, de acordo com o meio onde vivem e se relacionam. Dessa maneira, todo processo (que tem origem no ambiente) através do qual o indivíduo se apropria dos elementos de conhecimento, caracteriza o desenvolvimento, que desencadeará na aprendizagem do mesmo.

De acordo com Vygotsky (1978), uma implicação importante é a de que o aprendizado humano é de natureza social, parte de um processo em que a pessoa desenvolve seu intelecto, dentro da intelectualidade daqueles que a cercam. De acordo com o autor, uma característica essencial do aprendizado é que ele desperta vários processos de desenvolvimento internamente, os quais funcionam apenas quando a criança, no caso, interage em seu ambiente de convívio. Outros autores defendem posições semelhantes:

“...a constituição biológica da criança ao nascer não será a lei única do seu futuro destino. Os seus efeitos podem ser amplamente transformados pelas circunstâncias sociais da sua existência, onde a escolha individual não está ausente.” (Wallon, 1959, p.288)

Isto faz com que eu, como educadora, esteja constantemente repensando, analisando e elaborando estratégias de meu trabalho cotidiano, que venham a possibilitar a criação de situações nas quais meus alunos se constituam social e pessoalmente, através de suas relações de interação com o meio e com o “outro”.

Segundo esta análise, posso traçar um paralelo entre as ações que considero fundamentais para a formação efetiva do sujeito e suas implicações em minha vida escolar, colocando-me na situação de aluna. Retomando a trajetória e a história de minha vida acadêmica, que resultou em minha formação docente, considero interessante o fato de sempre querer conhecer o ambiente escolar, embora intimamente possuísse um certo receio em me relacionar com pessoas diferentes pelo simples fato de eu ainda não as conhecer o que mais tarde dificultaria minha socialização com o grupo.

Com aproximadamente quatro anos de idade, ainda não freqüentava nenhuma escola de Educação infantil, já que naquela época, por volta de 1982, as salas de Educação Infantil eram poucas e minha família preservava muito a importância de as crianças conviverem por um bom tempo com as mães em casa. Porém, eu sempre atentava para pessoas que se referiam à escola. Na verdade, para mim era como se tratasse do melhor lugar do mundo, onde poderíamos apreender muito da vida que eu era tão curiosa para conhecer e experimentar um pouquinho fora de casa.

Eu sabia também que, naquele lugar especial, que eu só poderia conhecer quando completasse sete anos de idade, existia uma certa figura que poderia gostar ou não de mim (a professora), e desde então eu já me preparava para encontrá-la e fazer com que viesse a se apaixonar pelos meus belos desenhos, pelas letrinhas que eu havia treinado bastante com a ajuda de minha mãe, pelo meu comportamento já todo preparado em casa, para que sempre me comportasse como uma das crianças mais quietinhas e bem educadas.

Posso dizer que não foi diferente, pois eu parecia ser facilmente “moldada”, de acordo com as expectativas da professora: sempre quietinha, sem me movimentar muito para garantir os pré-requisitos de bom comportamento. Porém,

minhas atitudes pensadas e planejadas, embora garantissem uma boa imagem para a professora, de certa forma faziam com que eu fosse discriminada pelos outros colegas, pois não enxergavam em mim uma possível companhia para realizar brincadeiras mais descontraídas que me permitissem fazer parte do grupo.

Em outras palavras, aos poucos fui me tornando a criança que não conseguia correr, que não pegava a bola, que sempre ficava de lado das atividades, no início por opção, mas, posteriormente por necessidade, pelo fato de me enxergarem também de forma diferenciada das demais crianças. Aos poucos, minha ansiedade pela perfeição nas atitudes transformou-se num fator de exclusão e agressão psicológica em relação ao meu grupo, levando-se em conta que estou me referindo a uma criança de sete anos de idade, sobre a qual ao menos a professora deveria ter observado e atentado para algo de diferente que pudesse estar acontecendo, fato que não ocorreu e foi muito marcante.

Em determinados momentos, minhas características físicas, que não eram de acordo com a maioria das crianças (magras), também se tornaram fatores que geravam grande constrangimento, quando mencionadas de maneira ridicularizadora e preconceituosa, o que de certa forma se estenderia, por diversos outros motivos, por muitos anos de minha vida escolar, pelo simples fato de não ser igual ao biótipo considerado como perfeito e saudável.

Para meu espanto e decepção para com a imagem que eu havia montado da figura da professora, esta nem ao menos se colocava ou se manifestava durante as situações nas quais eu era agredida verbalmente. Este fato, hoje, posso respaldar teoricamente em FANTE (2005): "a agressão indireta talvez seja a que mais prejuízo provoque, uma vez que pode criar traumas irreversíveis, pois permite a exclusão da vítima do convívio social". (p.28)

Infelizmente, ao analisar as mediações de meus professores com relação às minhas fragilidades, não me recordo de atitudes que viessem me auxiliar no reconhecimento e na minha valorização como sujeito. Não sei se por falta de atenção ou por negligência da parte deles, mas nunca tive meus momentos de discriminação interrompidos com uma fala ou uma atitude positiva vinda da parte dos mesmos.

Com certeza, isso me trouxe experiências negativas quanto às minhas expectativas a respeito da figura dos professores; porém, serviu como base para que eu, como professora, soubesse lidar mediante tal situação, quando esta ocorresse em minha sala de aula, inspirada na seguinte citação:

“...Sobre esses comportamentos, às vezes considerados irrelevantes, pesa de maneira decisiva a ausência de intervenção por parte dos adultos. É essa falta de repostas que facilita a formação e consolidação de modelos de comportamento, os quais, de fato, rotulam quem é vítima e quem é agressor.” (CONSTANTINI, 2004,p.70)

Tais lembranças hoje, levo em conta durante as construções dos relacionamentos no dia-a-dia de minha sala de aula. Sempre conversamos levando em conta as individualidades do “outro” e a importância de valorizarmos nossas características “especiais”, como costumamos falar em nossas “rodas de conversa”.

Ainda neste contexto, tomo como referencial de atitude para com as relações infantis, o fato de ser de suma importância o conhecimento das individualidades de cada aluno, reconhecendo-o como sujeito de peculiaridades únicas, que devem ser levadas em conta ao nos relacionarmos com cada indivíduo, o que de certa forma pressupõe o nível de intensidade que deve existir no relacionamento entre professor e alunos.

Defendo que o docente seja sensível, a ponto de reconhecer os aspectos que determinam as características comportamentais de seus alunos, buscando nas circunstâncias mais corriqueiras promover a “troca” de experiências, de conversas e de idéias que resultem numa aproximação entre as partes em questão. Segundo FALCIN (2003) “...é importante salientar que os olhares devem voltar-se não apenas ao aspecto cognitivo dos alunos, mas atentar também para formas de propiciar condições afetivas que favoreçam o estabelecimento de vínculos positivos entre os alunos e os diversos objetos de conhecimento a eles apresentados.” (p.53)

Tomando por base que, segundo a perspectiva de Vygotsky, o conhecimento é interativo e se dá a partir das relações pessoais e interpessoais que o sujeito constrói, entendo que, a cada detalhe de meus relacionamentos familiares, aos poucos ia me constituindo como um sujeito que, imperceptivelmente, formula uma auto-imagem de inferiorização em comparação às outras pessoas, pois, como já citado anteriormente, minha iniciação escolar se deu de uma forma um tanto quanto traumatizante, uma vez que eu não me relacionava bem com a maioria das crianças existentes na escola, o que não me possibilitava também a participação nas atividades desenvolvidas, principalmente as coletivas.

Contudo, quando me deparo com situações de exclusão em minha sala de aula, logo procuro conversar com as partes envolvidas, buscando desenvolver nas crianças o respeito pelas individualidades e particularidades do “outro”.

Acredito que, dessa maneira, possibilito que meus alunos venham a entender as diferenças que podem existir entre as pessoas, e que, portanto, não podem ser fatores de preconceito e exclusão. Assim, entendo estar contribuindo com a diminuição de agressões morais, tanto na constituição pessoal de meus alunos

agredidos, como na necessidade de auto-afirmação que apresentam, geralmente, as partes agressoras, conforme lembra Camargo (2003):

“Muitas vezes, as pessoas utilizam a violência moral como forma de auto-afirmação. Isso acontece geralmente quando há uma carência afetiva.” (p.27)

Fazendo uma análise a respeito das minhas relações estabelecidas no princípio de minha vida escolar, é possível constatar que, inconscientemente, eu já vinha sendo tratada de uma forma diferenciada por parte de minha família, que sempre se reconheceu como desfavorecida e desprivilegiada, social e economicamente.

Acredito que, por ter uma origem social estabelecida ao longo de toda uma história cultural e familiar de exclusão social, tal fato tornou-se um fator determinante para que, naturalmente, eu viesse a assumir, na constituição de minhas relações pessoais, uma posição mais vitimada, o que determinaria, com certeza, muitos aspectos das relações sociais que eu estabeleci ao longo de minha vida escolar.

Isso me faz pensar cotidianamente sobre a importância de considerar as vivências das crianças, levando em conta a bagagem trazida por elas, originada de suas perspectivas reais de vida, de tal forma que a criança tenha a oportunidade de ver, na minha figura de professora, além de alguém que faz parte de sua vida, alguém que também é capaz de levar a sério suas colocações e fazer disso um instrumento de aproximação entre o seu mundo particular e o que vier a ser trabalhado na Educação Infantil.

Este fator torna-se mais evidente, quando James (1998) afirma que “a educação pode ser definida como a organização de hábitos de comportamento e

de inclinações para a ação, e ainda quando diz que “o indivíduo é um conjunto vivo de hábitos” (p.103). Assim, fica exposta, de uma forma bastante clara, a idéia de que, as ações do professor em sala de aula, além do direcionamento a ser dado durante seus momentos de convivência com seus alunos, determinarão os conjuntos de valores que as crianças desenvolverão acerca do mundo que as cerca e sobre si mesmas, o que, com certeza, determinará os tipos de relações que cada indivíduo será capaz de estabelecer ao longo de sua vida.

Quando iniciei no Ensino Fundamental, em 1.986, passei a estabelecer contatos mais próximos com as crianças da minha turma e a permitir que se relacionassem melhor comigo, o que me permitiu adquirir mais auto-confiança e interesse pelos assuntos de nosso meio e de nossa faixa etária. Mas um fator de intensa relevância não pode ser esquecido, até mesmo pelo fato de nortear esta narrativa: Eu percebia na minha professora da primeira série um imenso respeito e carinho em suas atitudes, demonstrados através de seus gestos e de suas falas, o que me deixava muito segura e confiante, na figura ao mesmo tempo imponente e de voz suave que sempre almejei encontrar em minha professora.

Quando me vejo em situações delicadas com meus alunos, procuro ser respeitável e companheira ao mesmo tempo. Busco garantir, dessa maneira, que suas ações e aprendizagens sejam determinadas num contexto que privilegie e contemple a construção de imagens positivas sobre os conteúdos trabalhados e sobre sua vida escolar, contribuindo afetivamente com sua constituição emocional e cognitiva.

De acordo com Wallon (1995), o funcionamento humano ocorre numa visão integradora dos aspectos que o compõem, defendendo assim a idéia de integração entre o campo funcional afetivo, o cognitivo e o motor.

Neste contexto, a “Afetividade” e a “cognição” tornam-se dimensões inseparáveis do processo de ensino-aprendizagem, sendo extremamente necessárias para se pensar o trabalho pedagógico a ser desenvolvido em sala de aula, através da ação mediadora do professor. Concordo com a citação seguinte, ao defender que

“...podemos supor que as interações que ocorrem no contexto escolar também são marcadas pela afetividade em todos os seus aspectos, não se restringindo, apenas, às relações “face-a-face”, entre professor e aluno.

...as decisões sobre condições de ensino, assumidas pelo docente, têm inúmeras implicações afetivas no comportamento do aluno, influenciando sua relação com os diversos objetos de conhecimento escolares. O foco da discussão encontra-se, assim, nas condições concretas de mediação, planejadas e desenvolvidas, principalmente, pelo professor”. (FALCIN,2006,p.77)

Posso dizer que estabeleci muitas relações de amizade e carinho nesta outra escola, pois já tinha amadurecido mais e sempre era elogiada pelas professoras do ensino primário (acredito que correspondo ao que elas esperavam de seus alunos, como organização, pontualidade, respeito...), além de já saber como funcionavam as escolas maiores.

Porém, já no Ensino Médio (1.990), quando me deparei com alguns métodos escolares tradicionais, comecei a me sentir um pouco cansada daquela história toda de provas e trabalhos, o que aos poucos foi melhor aceito por mim. Hoje, entendo melhor o sentido que o conteúdo trabalhado deve ter para meus alunos, pois algumas das dificuldades que ainda encontro com algumas disciplinas, com certeza, tiveram origem nas relações estabelecidas em sala de aula, durante aulas simplesmente traumatizantes.

Descobri que, durante as sexta, sétima e oitava séries, estava meio cansada daquele sistema enjoativo escolar. Às vezes, chegava até a cabular aulas, para não ter que ficar decorando fórmulas e teoremas que eu nem sabia para que serviriam ao longo de minha vida. Eu sempre me perguntava o porquê de aprender e decorar certas coisas que nem imaginava para que serviriam um dia. Mas infelizmente (ou felizmente) nunca tive coragem de perguntar a um professor para que as usáramos ao longo de nossas vidas. Isso realmente mexia muito comigo: o fato de termos que aprender coisas, sem nem ao menos saber como utilizaríamos e quando...

Acho que esta indignação com o modo de conduzir as aulas de certos professores começou a me motivar para estar no lugar deles para tentar agir pelo menos um pouquinho de maneira diferente, de modo a permitir que meus futuros alunos pelo menos entendessem porque é necessário que saibamos de certas coisas. Começou a se intensificar aí minha vontade de cursar o Magistério, que iniciaria em 1994, após ser aprovada num processo de seleção, do Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM- Campinas).

Durante os quatro anos que estudei nessa escola, pude me deparar com professores que apresentaram uma concepção diferenciada de Educação, baseada na interação entre alunos/professores na produção de conhecimento. Embora a formação desse um bom suporte para que pensássemos sobre as maneiras de se ensinar e de se proporcionar a construção de novos conhecimentos, posso afirmar que sempre ficávamos na expectativa de receber algumas instruções mais específicas sobre como se ensinar. Porém, não era o que ocorria. Tanto que, quando entrei pela primeira vez como docente numa sala de aula, me senti sem saber o que fazer ao certo, o que só foi solucionado com a experiência adquirida ao longo dos anos.

Confesso que não pensava em ampliar meu nível de formação, considerando suficiente minha bagagem de conhecimento para ampliar meu campo de trabalho, onde quer que fosse. Mas com o passar do tempo (sete anos depois), senti a necessidade de aprimorar o que já sabia e procurar coisas e respostas que me ajudassem a solucionar questões cotidianas de minha vida profissional: assim, resolvi cursar o PEFOPLEX.

## **2- Do reconhecimento da importância da afetividade em sala de aula**

### **2.1-Início do questionamento sobre como realmente ocorre a aprendizagem : “Brincar para aprender?”**

Considero de extrema importância o fato de ter a oportunidade de descrever e de escrever sobre fatos que determinaram, ao longo de mais de dez anos no magistério, muitas de minhas práticas em sala de aula.

No entanto, vejo como mais valorosa ainda a possibilidade de fazer um balanço, ou seja, uma análise de como minhas práticas puderam sofrer mudanças que interferiram diretamente em minhas relações desenvolvidas em sala de aula, não só do ponto de vista de como se desenvolve o processo de construção de conhecimento por parte dos alunos, mas também dando lugar ao reconhecimento da importância de se existir um fator fundamental nas relações que se dão dentro da sala de aula: a presença do afeto e da valorização das emoções.

Este, com certeza, será um importante fator nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento de cada sujeito inserido em seu mundo social, possibilitando assim que este venha a se desenvolver do ponto de vista emocional, social e cognitivo.

Um dos aspectos relevantes, consiste na análise de minhas práticas como docente, ao iniciar meu trabalho com Educação Infantil, em 1.997, quando consegui meu primeiro emprego como professora , ao terminar os quatro anos de magistério.

Assumo que, além de uma nova experiência, pude encarar esse novo momento também como um grande desafio, uma vez que iria começar a desenvolver um certo “entendimento” sobre a arte de educar.

Confesso que, inicialmente, compactuei da idéia de que somente cuidaria das crianças, já que é comum ouvirmos afirmar que: “Na Educação Infantil é fácil de se trabalhar, já que as crianças ainda não aprendem nada e somente brincam”. Assim, ainda meio receosa, iniciei meu trabalho com crianças de Maternal (entre 2 e 3 anos), mas ainda achando que meu trabalho seria mais voltado para a recreação.

Talvez meu início como professora tivesse sido diferente, se naquela época eu já compreendesse que, no processo de Educação Infantil, o papel do professor é de extrema importância, uma vez que é ele quem cria os espaços, disponibiliza materiais, participa de brincadeiras, entre outras atividades, fazendo a mediação da construção do conhecimento.

Posso agora ver o valor e a importância de cursos e projetos que viabilizem a capacitação de profissionais da Educação, o que pode ser ilustrado, ao meu ver, com situações vivenciadas no curso PEFOPLEX , no qual ingressei em 2004 e estou concluindo em 2007. Assim, é possível se concordar que...

“...é preciso que os profissionais de educação tenham acesso ao conhecimento produzido na área da Educação Infantil e da cultura em geral, para repensarem sua prática, se reconstituírem enquanto cidadãos e atuarem enquanto sujeitos de produção de conhecimento.”(Kramer apud MEC/SEF/COEDI,1996, p.19)

Hoje, ao me formar como Pedagoga pela UNICAMP, fazendo uma análise comparativa de minhas idéias iniciais sobre a educação infantil e sobre a constituição do desenvolvimento infantil, posso afirmar, após os quatro anos de curso na

Faculdade de Educação, que estas foram transformadas, no sentido de compreender a criança como um sujeito socialmente constituído, que traz consigo uma bagagem anteriormente construída na interação com o ambiente familiar e sócio-cultural, com o qual se relacionou durante todo o período que antecede seu ingresso na Escola. Isto pode se reafirmar em dados de estudos realizados sobre a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, afirmando que “quando a criança chega à escola, traz consigo toda uma pré-história, construída a partir de suas vivências, grande parte através da atividade lúdica.”(NEGRINE,1994,p.20)

Atualmente, compreendo que minha consciência como educadora, enquanto responsável pela formação pessoal, social e cognitiva de meus alunos, começou a ser formada e lapidada somente após minha iniciação nos estudos sobre a Educação, pois anterior a isso, eu me enxergava como uma mera transmissora de conhecimentos já pré-estabelecidos e determinados para serem “absorvidos” pelas crianças.

Neste contexto, ainda de acordo com Kramer (1996), é necessário que os profissionais da Educação possam, mais do que implantar currículos ou aplicar propostas à realidade da creche ou pré-escola em que atuam, participar efetivamente da sua concepção, construção e consolidação.

Ao iniciar meus estudos na Faculdade de Educação da UNICAMP, tive acesso a estudos que outrora me eram desconhecidos.

Compreendi que, na visão sócio-interacionista de Vygotsky, a brincadeira é uma atividade específica da infância, em que a criança recria a realidade usando sistemas simbólicos. Então, o brincar é uma atividade humana criadora, na qual a imaginação, fantasia e realidade passam a interagir na produção de novas possibilidades de interpretação pelas crianças, que recriam também novas formas

de constituição de suas relações sociais com outros sujeitos. Assim, as maiores aquisições de uma criança, segundo Vygotsky (1998), poderão ser conseguidas através do brincar, aquisições estas que no futuro irão se tornar seu referencial básico de ação real e moralidade.

Afirma Piaget (1998) que a atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança, sendo, por isso, indispensável às práticas educativas que a norteiam .

Podemos afirmar que a desvalorização do movimento natural e espontâneo da criança (claro, com suas devidas mediações), em favor apenas do conhecimento estático e formalizado, deixa de lado as dimensões educativas da brincadeira como instrumento potencializador da estimulação e da atividade construtiva/criadora da criança. Citando Vygotsky (2001),

“A brincadeira da criança é sempre emocional, desperta nela sentimentos fortes e nítidos, mas a ensina a seguir cegamente as emoções, a combiná-las com regras do jogo e o seu objetivo final. “  
( p.147)

Além disso, quanto ao processo de aprendizagem, por diversos motivos, eu também considerava que a apropriação dos conteúdos ocorreria de forma mecanizada e alheia a qualquer interferência do mundo externo, relacionado somente ao esforço pessoal de cada indivíduo e à dedicação da professora. Eu não levava em conta os fatores externos (sociais, emocionais, etc) na elaboração de minha hipótese sobre o desenvolvimento humano.

Wallon (1986) considera a criança como um ser total, concreto e ativo, em constante contato com o meio social. Afirma que o sujeito se constrói na interação

com o outro, confrontando-se com o outro, sendo que, a partir destas relações e interações , o sujeito se tornará contextualizado histórica e socialmente. Para o autor,

“Não existe apropriação rigorosa e definitiva entre o ser vivo e o seu meio. As suas relações resumem-se a uma transformação mútua; os períodos de estabilidade correspondem a momentos de equilíbrio que subsistem, sem modificação aparente, durante o tempo em que as forças em presença se mantêm suficientemente constantes”  
(WALLON, 1975, p.164)

Hoje consigo afirmar que, quando iniciei meu trabalho pedagógico no magistério, não tinha consciência crítica sobre a influência do meio no desenvolvimento de meus alunos. Porém, posso entender que, inerentes ao ambiente onde vivem, encontram-se alguns agentes mediadores de grande funcionalidade, como é o caso da família e da escola, uma vez que é nela que o sujeito se relaciona interindividualmente, estabelecendo assim novos contatos e relações, sejam individuais ou em grupos.

## 2.2- DESENVOLVIMENTO COGNITIVO, SEGUNDO VYGOTSKY

Vygotsky tem uma visão sócio-interacionista do desenvolvimento, com ênfase na importância do ambiente social para o desenvolvimento e a aprendizagem. De acordo com o autor, todas as atitudes cognitivas básicas do sujeito ocorrem de acordo com sua história social e acabam se constituindo juntamente com o desenvolvimento histórico-social de sua comunidade. Portanto, as habilidades cognitivas e as formas de estruturação do pensamento do sujeito não são determinadas por fatores pré-determinados, mas são resultados das atividades vivenciadas a partir dos hábitos sociais da cultura em que o sujeito se desenvolve.

Somente durante minha permanência na Universidade, consegui entender, através do contato com diversos estudos, entre eles os de Lev Semionovitch Vygotsky, a idéia de que a aprendizagem antecede o desenvolvimento, através das intervenções realizadas por pessoas ou fatores externos, que diversas formas possibilitam a mediação entre o sujeito (aluno) e o objeto de conhecimento, o que poderá acarretar em formas de aprendizagem significativas e contextualizadas.

Vygotsky defende a idéia de que a criança não pode ser reduzida a uma mera miniatura de adulto, pelo fato de sua mente funcionar de forma diferenciada. Tal compreensão traz implicações sobre como nós, professores, devemos compreender nossos alunos: da forma como eles são, (segundo as determinantes externas que os constituem), e não da forma como nós entendemos que deva ser a melhor, para compreendermos o mundo.

Além disso, para Vygotsky, o aprendizado não se restringe meramente a um processo no qual o sujeito adquire informações e habilidades, uma vez que esse

processo de aquisição envolve a interação deste sujeito com o “outro”, segundo os acontecimentos reais do meio onde estão inseridos. Nesta perspectiva,

“aprendizado possibilita o despertar de processos internos do indivíduo, ligando o desenvolvimento da pessoa a sua relação como ambiente sócio-cultural em que vive e a sua situação de organismo que se desenvolve plenamente sem o suporte de outros indivíduos de sua espécie”.

(OLIVEIRA,1993,p.58)

Posso entender, hoje, que meus alunos da Educação Infantil, assim como todos os seres humanos, para se apropriarem de novos conhecimentos que farão parte de suas vidas e auxiliarão em sua constituição como sujeitos, dependerão do contato com o mundo, pois a aprendizagem (apropriação de novos conhecimentos) ocorrerá através da mediação com o outro, desencadeando assim seu desenvolvimento efetivo. Assim sendo, posso transpor para a realidade de minha sala de aula o fato de que o processo de desenvolvimento progride de forma menos acelerada que a ocorrência de aprendizagens. Dessa maneira, cabe a mim, como educadora, estar atenta às possibilidades inúmeras existentes em nosso meio cultural presentes no dia-a-dia, para que sejam estabelecidas mediações que propiciem situações de aprendizagem para meus alunos, já que o papel do professor como mediador é de fundamental importância, sendo necessário que nossas decisões durante a mediação sejam tomadas não de forma aleatória ou idealizada, mas sim pensando-se em nossas práticas cotidianas concretas.

Neste contexto, reconhecer que o professor faz parte do processo de mediação do conhecimento, significa dizer que o professor precisa saber como a criança pensa e onde ela encontra dificuldades, para poder intervir de forma eficaz na elaboração do pensamento do aluno.

Posso afirmar que este conhecimento, para mim, foi crucial na determinação de minhas práticas pedagógicas, uma vez que me causava extremo desconforto lidar com as dificuldades de meus alunos, não sabendo como proceder mediante alguns conflitos.

Passei em me policiar quanto às intervenções realizadas, para que estas fossem eficazes e pertinentes à dificuldade encontrada pela criança, que deve ter respeitada suas individualidades e particularidades. No entanto, ao observar as dificuldades dos alunos, consigo criar idéias sobre o que fazer, permitindo que a criança reflita sobre sua produção, traduzindo-se assim como sujeito ativo. Tenho claro, agora, que a aprendizagem não ocorre somente entre sujeito (aluno) e objeto (conteúdo), mas necessita fundamentalmente da mediação social do outro, seja ele pessoa, livro, etc.

Além disso, vale lembrar que, segundo Vygotsky, o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, pelos instrumentos lingüísticos do pensamento e pela experiência sócio-cultural da criança. Assim, torna-se clara a importância de darmos prioridade e a valorização necessária para o desenvolvimento da linguagem de nossas crianças, uma vez que a linguagem para Vygotsky é fundamental, pois irá possibilitar o desenvolvimento do pensamento do sujeito.

Segundo a abordagem sócio-genética do desenvolvimento da linguagem, Vygotsky observa que o pensamento da criança pequena, inicialmente, evolui sem a linguagem; assim como os seus primeiros balbucios são uma forma de comunicação sem pensamento. Entretanto, já nos primeiros meses, na fase pré-intelectual, a função social da fala já é aparente: a criança tenta atrair a atenção do adulto por meio de sons variados.

Até por volta dos dois anos, a criança possui um pensamento pré-lingüístico e uma linguagem pré-intelectual, mas a partir daí, eles se encontram e se unem, iniciando um novo tipo de organização do pensamento e da linguagem. Nesse momento, surge o pensamento verbal e a fala racional. A criança descobre que cada objeto tem seu nome e a fala começa a servir ao intelecto e os pensamentos começam a ser parcialmente verbalizados. Assim, a partir do momento em que a fala é internalizada, ela passa a ser um instrumento através do qual o homem pensa. Tal fato pode ser melhor explicado pela seguinte citação de Vygotsky:

“(…) o pensamento e a fala se desenvolvem ao longo de linhas distintas que, num certo ponto, essas linhas se encontram. (...) A fala interior se desenvolve mediante um lento acúmulo de mudanças estruturais e funcionais; que se separa da fala exterior das crianças ao mesmo tempo que ocorre a diferenciação das funções social e egocêntrica da fala; (...) as estruturas da fala dominadas pela criança tornam-se estruturas básicas de seu pensamento”.  
(VYGOTSKY, 1998, p.62)

Para Vygotsky (1991), o pensamento e a palavra não são ligados por um elo primário, mas, ao longo da evolução do pensamento e da fala, tem início uma conexão entre ambos, que se modifica e se desenvolve. Segundo ele, o fato mais importante revelado pelo estudo genético do pensamento e da fala é que a relação entre ambos passa por várias mudanças. O progresso da fala não é paralelo ao progresso do pensamento. As curvas de crescimentos de ambos cruzam-se muitas vezes; podem atingir o mesmo ponto e correr lado a lado, e até mesmo fundir-se por algum tempo, mas acabam se separando novamente. Diante disso...

“O desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos lingüísticos do pensamento e pela experiência sócio-cultural da criança. (...) o desenvolvimento da fala interior depende de fatores externos: o desenvolvimento da lógica da criança é uma função direta de sua fala socializada. O crescimento intelectual da criança depende de seu domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem.”  
(VYGOTSKY, 1998, p.63)

Nesse contexto, vale ressaltar que toda apropriação de algum elemento cultural, no caso a fala, se dá em dois momentos distintos: primeiramente no âmbito externo e, posteriormente, no âmbito interno do indivíduo.

Dessa forma, o papel da cultura continua sendo crucial no processo de desenvolvimento da linguagem, pois, a partir do momento em que, ao longo da história, o homem começou a enfrentar situações de relacionamento coletivo, ele sentiu a necessidade de criar uma forma de comunicação, caracterizando a linguagem.

Anterior a tal estudo, eu não tinha o conhecimento de que todos os processos do indivíduo com o mundo ocorrem através da linguagem, e que, no caso da fala, esta ocorre primeiramente através da forma egocêntrica, sendo posteriormente internalizada. Ou seja, a fala egocêntrica pode ser observada e aparentemente não tem um interlocutor, podendo ser facilmente observada em crianças; mas tal fala vai se transformando, pois torna-se internalizada.

Esta falta de conhecimento sobre tal assunto me fez, com certeza, não contribuir significativa e efetivamente durante muitas situações com o desenvolvimento de meus alunos, já que eu nunca entendia, por exemplo, o porquê de as crianças, na Educação Infantil, verbalizarem seus pensamentos enquanto re/organizam suas idéias. Infelizmente, minha reação mais comum era pedir-lhes silêncio. Fato lamentável, mas que julgo necessário para enriquecer esta narrativa.

Podemos concluir que, para Vygotsky, um claro entendimento das relações entre pensamento e linguagem é necessário para que se entenda o processo de desenvolvimento intelectual. Linguagem não é apenas resultado do conhecimento adquirido pela criança. Existe uma inter-relação fundamental entre pensamento e linguagem, de maneira que um proporcione “recursos” para o desenvolvimento do outro. Desta forma, a linguagem tem um papel essencial na formação do pensamento e do caráter do sujeito. Sobre o desenvolvimento do sujeito, visto enquanto ser ativo em seu contexto social e cultural, é possível afirmarmos que:

“O sujeito postulado pela psicologia histórico-cultural é produto do desenvolvimento de processos físicos e mentais, cognitivos e afetivos, internos (constituídos na história anterior do sujeito) e externos (referentes às situações sociais de desenvolvimento em que o sujeito está envolvido)”  
(ARANTES, 1999, p.99)

Entendo, agora, que tal processo é essencial para que a fala seja internalizada, já que o pensamento verbal é indissociável da fala (linguagem) e, segundo Vygotsky, esta é utilizada também no desenvolvimento do raciocínio; além disso, a linguagem é um instrumento que auxilia no desenvolvimento dos pensamentos humanos mais complexos. Assim, cabe ao professor permitir a exploração dos sentidos da fala por seus alunos, tendo a consciência de que poderão necessitar da expressão egocêntrica de sua fala para que esta seja depois internalizada e propicie suas elaborações de pensamentos para os quais necessite de sua fala internalizada, proporcionando um maior desenvolvimento efetivo dos mesmos.

Levando-se em conta que a aprendizagem e o desenvolvimento estão inter-relacionados desde o início da vida do indivíduo, é possível afirmarmos então que é na troca com outros sujeitos que se vão internalizando conhecimentos, papéis e funções sociais, o que permite a constituição de conhecimentos e da própria consciência. De acordo com o autor, *“um problema deve surgir, que não possa ser solucionado a não ser que pela formação de um novo conceito”*. (VYGOTSKY, 1962, p.55)

Ainda de acordo com o autor, um dos principais conhecimentos a respeito do desenvolvimento humano, necessário ao educador, é o conceito de *Zona de Desenvolvimento Proximal*, que segundo ele, representa a diferença entre a capacidade da criança de resolver problemas de forma autônoma e a capacidade de resolvê-los com a ajuda de alguém.

Em outras palavras, teríamos uma Zona de Desenvolvimento Real auto-suficiente, que abrange todas as funções e atividades que a criança consegue desempenhar por seus próprios meios, sem a ajuda externa. A Zona de Desenvolvimento Proximal, por sua vez, abrange todas as funções e atividades que a criança/aluno consegue desempenhar apenas se houver ajuda de alguém. Este mediador pode ser tanto um adulto, quanto um colega que já tenha desenvolvido a habilidade requerida para tal função.

Tomo para mim o conhecimento de que o professor necessita ser atuante nas relações de sala de aula, planejando, questionando e estando atento às manifestações diversas de seus alunos, para saber situá-los evolutivamente, percebendo e identificando quais as zonas de desenvolvimento proximal que vão surgindo, diagnosticando assim quais as atividades que seus alunos já poderão

desenvolver sem apoio, oferecendo-lhes condições de acordo com suas zonas de desenvolvimento, para que venham a ganhar autonomia.

Dessa forma, buscando compreender a zona de desenvolvimento proximal dentro de minha sala de aula, percebo que esta equivale às funções que estão presentes em meus alunos, mas que ainda não “afloraram”, pois dependem de um ambiente estimulador e de mediações “provocativas”, que desencadeiem no desenvolvimento. Assim sendo, podemos defini-la como

“a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através das soluções independentes de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (...) define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que ainda estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentes em estado embrionário.”  
(VYGOTSKY, 1998, p. 112)

No entanto, a respeito do desenvolvimento do sujeito, uma questão central aqui é considerar o papel do mediador, visto que, segundo Vygotsky, a mediação é de primordial importância para o desenvolvimento. Convém ressaltar também, que a *mediação* é um dos elementos-chaves no desenvolvimento das funções psicológicas superiores do sujeito.

Atualmente, considero que nós, educadores, podemos fazer parte de pressupostos que embasam o processo de aprendizagem, através da mediação na construção do conhecimento. Dessa maneira, os elementos mediadores na relação entre o homem e o mundo (carregados de significado cultural) são fornecidos pelas relações entre os homens.

Nesta perspectiva, Vygotsky considera o desenvolvimento como processo de interação, de trocas de um sujeito com menos experiência com outro mais experiente, em que um se apresenta disposto a aprender com o outro, ao mesmo tempo em que, cada um ao seu modo, também ensina o outro, promovendo assim o desenvolvimento e a aprendizagem deste.

Podemos afirmar assim, que o desenvolvimento acontece de fora para dentro, pela internalização. As influências sociais são fundamentais para o aluno, depois eles internalizam o que vêem, transformando em sua propriedade. Segundo Vygotsky, é por meio do convívio com o outro que o homem se constitui.

Neste contexto, a motivação para a aprendizagem é fundamental para que a apropriação do conteúdo venha a acontecer. Assim, tal processo não se restringe apenas ao campo individual, mas também cultural e histórico, no qual o professor, como mediador, exerce um papel fundamental.

A partir do momento em que esse professor toma ciência sobre sua grande influência no desenvolvimento de seus alunos, acredito que são abertas portas que permitem o seu acesso a inúmeras experiências e conhecimentos, que lhe fazem questionar os caminhos a serem seguidos, para que consiga, através de sua prática, fazer-se instrumento mediador que proporcione uma melhoria em suas práticas pedagógicas, influenciando forte e diretamente no desenvolvimento destes.

Nesta perspectiva, vejo a aprendizagem como produto da ação dos adultos (no caso, eu, a professora!) ao fazerem a mediação no processo de ensino-aprendizagem dos meus alunos. Neste processo, tenho o privilégio de usar ferramentas culturais, tal como a linguagem, além de outros meios, pois muito mais do que um processo de assimilação e acomodação, segundo Piaget, este passa a

ser um processo de internalização, no qual meus alunos passam a dominar e se apropriar de idéias e conceitos, entre outras competências.

Assim, a qualidade da relação entre o aluno e o objeto de seu conhecimento, dependerá diretamente da qualidade e do desempenho do professor como mediador na sala de aula.

Porém, cabe ao professor também estar consciente que as dimensões do afeto e da cognição estão, desde o início da vida de seus alunos, intimamente relacionados. Para Vygotsky, as emoções, traduzindo-se em afetividade, são merecedoras de uma atenção especial, já que fazem parte da formação do sujeito. Isso faz com que os aspectos afetivos estejam amplamente relacionados à constituição do pensamento do mesmo, o que torna impossível a dissociação entre o afetivo e o cognitivo. Neste contexto:

“O aspecto emocional do indivíduo não tem menos importância do que os outros aspectos e é objeto de preocupação da educação nas mesmas proporções em que são a inteligência e a vontade.”  
(VYGOTSKY, 2001, p.46)

Dessa forma, a vida emocional das crianças está conectada aos demais processos psicológicos e ao desenvolvimento da consciência de um modo geral, numa perspectiva onde o repertório cultural, assim como as experiências e interações com outras pessoas (onde podemos identificar a relevância do papel do professor), representam fatores imprescindíveis para seu desenvolvimento, numa realidade onde *“o trabalho do pedagogo deve consistir não só em fazer com que os alunos pensem e assimilem, mas também sintam”*. (VYGOTSKY, 2001, p.144)

## CONCLUSÃO

Ao me remeter ao tema “afetividade”, tendo-o como base de minha narrativa, busco explicitar algumas de minhas práticas enquanto educadora, analisando quais as determinantes que, ao longo de minha vida acadêmica, contribuíram para a formação do que sou hoje. E nesta análise, avalio também minhas práticas pedagógicas, além de sua influência direta na formação de meus alunos.

Através dos estudos que realizei, pude concluir que afetividade é característica no sujeito desde o nascimento e da infância, num contexto em que a presença da família exerce fundamental importância para satisfazer as necessidades afetivas da criança. No entanto, também a escola interfere de forma significativa nas emoções da criança, visto que há uma grande mudança no quadro emocional quando a criança se insere no ambiente escolar, uma vez que trata-se de um ambiente novo, onde ela deverá relacionar-se com outras crianças. Neste momento, entra o papel do professor como eixo importante do grupo, pois a depender de suas ações e atitudes, poderá ou não transmitir a segurança e a confiança necessárias para a nova fase da vida da criança: a adaptação.

Dessa forma, compreendendo cada criança individualmente e respeitando as experiências que ela traz consigo, cabe ainda, ao educador, propiciar situações que propiciem a interação entre os alunos e os conhecimentos, que os alunos venham a construí-los, elaborá-los e reformulá-los a partir dessa interação. Neste contexto, valorizam-se as práticas sociais dos sujeitos que aprendem no mundo e com o mundo, na relação com os demais. Assim, ao invés de desconsiderar os conhecimentos que as crianças trazem, a escola passa a incorporá-los, tratando-os

como ponto de partida da prática educativa, conduzindo os indivíduos para um lugar diferente daquele em que estão (Cortella, 2000).

Foi possível que eu entendesse que, o professor, que assume a educação como prática social, interage com seus alunos no sentido de torná-los críticos acerca da realidade que os cerca, possibilitando que desenvolvam vários olhares acerca de um único fator. Dessa forma, estará contribuindo para a formação de cidadãos conscientes e apostando numa sociedade diferente. Segundo Vygotsky (1991), o ponto de partida para a aprendizagem deve ser aquilo que criança já sabe, levando-a a entrar no caminho da análise intelectual .

Pude concluir que, ao chegar à escola, a criança já possui uma série de conhecimentos adquiridos e aprendidos a partir das práticas sociais vivenciadas, com os quais o professor deve lidar e, empenhadamente, instigar seu aluno a querer descobrir coisas novas, através de suas próprias práticas, que devem existir no sentido de valorizar o processo e os métodos de ensino-aprendizagem.

Para isso, o educador deve levar em conta que a aprendizagem depende das características individuais de cada aluno, que correspondem em grande parte às experiências que viveu, que variam em forma e ritmo, em vista de suas capacidades, motivações e interesses pessoais e também das pessoas com as quais convive. Nesse sentido é preciso ressaltar o papel da mediação, entendendo que é na interação entre o sujeito e o mundo e na relação entre eles que se dá o processo de humanização e de construção de conhecimentos.

Neste contexto, "o desenvolvimento humano depende da interação que ocorre entre as pessoas e da relação com os objetos culturais, uma vez que, com a presença do outro, neste caso o professor mediador, dar-se-á a evolução das

formas de pensar da criança, ao mesmo tempo em que esta estará se constituindo como sujeito” (Colombo, 2002, p. 7)

Pude concluir que, ao chegar à escola, a criança já possui uma série de conhecimentos adquiridos e aprendidos a partir das práticas sociais vivenciadas. Penso que a escola precisa entender que um ensino bem sucedido não se reduz à assimilação dos conteúdos transmitidos. Preservar interesses, entender necessidades e tratar cada aluno de forma individualizada e com carinho deveriam ser aspectos centrais no processo de ensino/aprendizagem, no qual o professor deve atuar como mediador, criando ambientes de aprendizagem prazerosos e interessantes, pois o modo como o professor tratar seu trabalho pedagógico, será determinante na paixão ou abominação de determinados conteúdos por parte de seus alunos, o que pode caracterizar também o sucesso ou fracasso escolar dos mesmos, já que, para Piaget, o comportamento apresenta tanto os aspectos afetivo, quanto o cognitivo. Não há comportamento afetivo puro, nem comportamento cognitivo puro. A criança que gosta de determinado conteúdo faz progressos mais rápidos, enquanto que a criança que não gosta, avança mais devagar, ou não avança.

Através de tal estudo, pude concluir que não é possível separar os aspectos afetivos e cognitivos e que a escola, enquanto instituição e lugar de apropriação de conhecimentos, deve estar atenta e levar em conta tanto os aspectos cognitivos quanto afetivos da criança, sem dissociá-los, buscando proporcionar seu desenvolvimento pleno. Para isso, faz-se necessário que os professores vejam seus alunos em sua totalidade, levando em consideração que a criança já possui conhecimentos ao chegar à escola, bem como uma vida afetiva pré-escolar

Posso concluir então, que, se a necessidade de se trabalhar com a afetividade nas escolas é fundamental, mesmo que isso não seja explícito como componente curricular, para que a aprendizagem seja concretizada, faz-se necessário uma integração dos saberes com possibilidades de desenvolver a cognição no campo das relações interpessoais, com o campo dos sentimentos e os problemas que se fazem surgir cotidianamente nas escolas, negando-se a dicotomia afeto/cognição, o que se reforça com a idéia de Codo e Gazotti: "(...) o afeto é indispensável na atividade de ensinar" (1999, p. 49).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Jane Soares de. *Mulher e educação: a paixão pelo possível*. São Paulo: Editora UNESP, 1.998.
- ALMEIDA, Jane Soares de (org). *Estudos sobre a profissão docente*. São Paulo, UNESP, 2001.
- ARANTES, Valéria Amorim (org). *Afetividade na Escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 2003.
- ARROYO, Miguel. *Educação e cidadania: quem educa o cidadão?* São Paulo: Cortez, 2000.
- BARRETA, Camila Marques. *Afeto, sentimentos e emoções: Considerações de Vygotsky e Wallon*. Trabalho de Conclusão de Curso. Campinas, SP, 2004.
- BOSI, Ecléa. *Memória e Sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1979.
- CAMARGO, Carolina de Oliveira Giannoni. *Brincadeiras que fazem chorar: uma análise de alunos agressores na perspectiva do fenômeno bullying*. Trabalho de Conclusão de Curso. Campinas, SP, 2004.
- CODO, Wanderley e GAZZOTTI, Andréa A. *Trabalho e afetividade*. In: CODO, Wanderley (coord.) *Educação: Carinho e Trabalho*. Petrópolis, RJ, Editora Vozes/Brasília CNTE e Brasília LPT, 1999.
- COLOMBO, Fabiana Aurora. *Afetividade e produção escrita: a mediação em crianças de pré-escola*. Trabalho de Conclusão de Curso. Campinas, SP, 2002.
- CONSTANTINI, Alessandro. *Bullying, como combatê-lo? Prevenir e enfrentar a violência entre jovens*. Trad. Eugênio Vinci de Moraes. São Paulo: Itália Nova Editora, 2004.
- CORTELLA, Mário Sérgio. *Humanidade, Cultura e Conhecimento*. In: *A Escola e o Conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos*. São Paulo: Cortez, 2000.
- COSTA, Maria Vorraber (org). *O currículo: nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP & A, 1998.
- FALCIN, Daniela Cavani. *Afetividade e Condições de Ensino: a mediação docente e suas implicações na relação sujeito objeto*. Trabalho de Conclusão de Curso. Campinas, SP, 2003.
- FANTE, Cleo. *Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*. 2ª ed. São Paulo: Vênus Editora, 2005.

- FREITAS, Maria Teresa Assunção. *Vygotsky & Bakhtin – Psicologia e Educação: um intertexto*. São Paulo, 2000.
- GOLSE, Bernard. *O desenvolvimento afetivo e intelectual da criança*. Trad. Maria Lúcia Homem. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- LEITE, Sérgio Antônio da Silva (org). *Afetividade e Práticas Pedagógicas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.
- LEITE, S. A. da S.; TASSONI, E.C.M. *A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor*. In: AZZI, Roberta G. e SADALLA, Ana M. F. de A. (orgs.). *Psicologia e formação de docentes: conversas e desafios*. São Paulo, Casa do Psicólogo, 2002.
- LOURO, Guacira. *Gênero, Sexualidade e Educação*. Petrópolis : Editora Vozes, 1997
- LURIA, LEONTIEV, VYGOTSKY e outros. *Psicologia e Pedagogia - Bases Psicológicas da Aprendizagem e do Desenvolvimento*. São Paulo: Centauro, 2005.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico*. 4ª ed. São Paulo: Scipione, 1993.
- SOARES, Magda Becker. *Metamemória - Memórias (travessia de uma educadora)*. São Paulo: Cortez, 2001.
- TAGLIAFERRO, Ariane Roberta. *Meu professor inesquecível: a construção de uma memória coletiva*. Trabalho de Conclusão de Curso. Campinas, 2003.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A construção do pensamento e da linguagem*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- \_\_\_\_\_. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6ª ed. Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- \_\_\_\_\_. *O desenvolvimento Psicológico da Infância*. Trad. Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Pensamento e Linguagem*. 2ª ed. Trad. Jéferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Psicologia Pedagógica*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- WALLON, Henri. *Psicologia e Educação da Infância*. Trad. Ana Rabaça. Lisboa: Estampa, 1975.



