



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE TEORIA E PRÁTICA DA EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

AS CONTRIBUIÇÕES DA AFETIVIDADE
NA EDUCAÇÃO ESCOLAR DA CRIANÇA DE ZERO A DOIS ANOS

CEILA VIVIANE DA SILVA

MARINGÁ
2012

CEILA VIVIANE DA SILVA

**AS CONTRIBUIÇÕES DA AFETIVIDADE
NA EDUCAÇÃO ESCOLAR DA CRIANÇA DE ZERO A DOIS ANOS**

Trabalho de conclusão de curso apresentado à
Universidade Estadual de Maringá, como
requisito integral para a obtenção do título de
graduada em Pedagogia.

Orientadora: Prof^a. Dr^a Luciana Maria Caetano.

MARINGÁ

2012

CEILA VIVIANE DA SILVA

**AS CONTRIBUIÇÕES DA AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO ESCOLAR DA
CRIANÇA DE ZERO A DOIS ANOS**

Trabalho de conclusão de curso apresentado à
Universidade Estadual de Maringá, como
requisito integral para a obtenção do título de
graduada em Pedagogia.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof^a Dra Luciana Maria Caetano – UEM

Prof^a Dra Luciana Grandini – UEM

Prof^a Dra Heloisa Toshie Irie Saito – UEM

Maringá, ____ de _____ de 2012.

AGRADECIMENTO

Agradeço primeiramente a Deus, por mais esta conquista. Pela força que me deu quando achei que não chegaria ao fim desta etapa de minha vida, pois o caminho a percorrer era difícil, doloroso e cheio de espinhos, porém Deus mostrou que era o caminho que eu deveria seguir, porque no fim dele eu veria o quanto esse caminho transformou minha vida e me fez muito feliz.

Agradeço aos meus pais, Ismael Eduardo da Silva e Doraci de Oliveira da Silva, por tudo que sempre fizeram por mim, ficando ao meu lado durante todos os momentos, felizes ou tristes, possibilitando meus estudos e minha formação humana.

Agradeço meu irmão e as minhas lindas sobrinhas que sempre estiveram ao meu lado, apoiando-me e me dando o amor de que precisava, enfim, minha família que me ama e que eu amo infinitamente.

A minha professora, orientadora e amiga, Dra. Luciana Maria Caetano, pela paciência e tempo que dedicou a me auxiliar durante o desenvolvimento do meu trabalho de conclusão de curso e pelo conhecimento a mim transmitido, que espero ter adquirido, pelo menos em parte.

À Luciana Figueiredo Lacanallo, mais que uma professora, uma grande amiga, que me tirou dúvidas importantes sobre a escolha de meu tema, quando eu ainda não sabia sobre o que iria escrever e se disponibilizou a me auxiliar sempre que eu precisasse.

A professora Tânia dos Santos A. da Silva, pois foi olhando para ela no início do curso que pude perceber o quanto é maravilhoso ter uma professora afetiva para nos ensinar. Obrigada professora por toda paciência que teve comigo durante esses anos de convivência e por ter me orientado sempre que precisei.

Aos meus amigos de infância que sempre estiveram ao meu lado, apoiando-me e me suportando nos momentos de tensão. As minhas amigas de trabalho, Angélica Cremonez Siste, Laís Crotri Patrícia Guelles, Priscila Fernanda, Tatiana Batyras.

Agradeço também aos novos amigos conquistados durante minha graduação, Simone Ayumi Ueta de Souza Campos e Francielle Pires de Paula, que vão fazer parte da minha vida para sempre, obrigada por me permitir fazer parte da vida de vocês.

À Helaine Patricia Ferreira, minha “xuxu” que sempre esteve disposta a me ajudar e a me ouvir com essas loucuras por que passamos durante a graduação. Valeu “xu”!

À Jucilene A. da Silva que é mais que uma amiga, é uma irmã que Deus me permitiu escolher e que tem me ajudado em todas as ocasiões. Muito obrigada, amiga querida! A Loidy Kosmalski da Silva e a Tais Barcellos, que, mesmo estando longe, sempre se fizeram presentes em minha vida.

Por fim, quero agradecer ao Robson, meu namorado, meu amigo, meu companheiro, meu amor, que, durante todos esses anos de graduação e principalmente agora, tem sido muito importante e paciente, apoiando-me e me aturando nos meus maus momentos. Te amo amor!

SINTO-ME HONRADA COM A OPORTUNIDADE QUE DEUS ME PROPORCIONOU EM TRABALHAR JUNTO AOS SEUS ANJOS. AMO MEUS PEQUENOS, COM O AMOR MAIS PURO QUE DEUS NOS ENSINOU.

SILVA, Ceila Viviane da. **As contribuições da afetividade na educação escolar da criança de zero a dois anos**. 2012. 51 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo expor quais as contribuições da afetividade na educação escolar da criança de zero a dois anos, ou seja, como o trabalho da professora de educação infantil pode ser encaminhado na perspectiva afetiva e quais são os benefícios para o desenvolvimento da criança quando se trabalha também por meio da afetividade. Para tanto, realizamos uma pesquisa bibliográfica, nos baseando na Teoria Psicogenética de Jean Piaget, pesquisada pelos seus seguidores, como, por exemplo, Maria Thereza Costa Coelho de Souza. Pensamos que a afetividade que acontece no momento da interação do professor com o aluno auxilia no desenvolvimento, pois faz com que a criança pequena adquira confiança no profissional que está ao seu lado, facilitando o encaminhamento das atividades. Por essa razão, apresentamos, no decorrer deste trabalho de conclusão de curso, pontos nos quais Piaget confirma nossa hipótese de que a afetividade caminha ao lado da cognição no que se refere ao desenvolvimento infantil e que o trabalho escolar pode ser melhorado mediante a consideração desse aspecto. Portanto, foi possível responder todos os objetivos pensados e estabelecidos no início desta pesquisa, ou seja, foi possível constatar que a afetividade é determinante e indissociável da cognição para que ocorra o desenvolvimento pleno da criança de zero a dois anos.

Palavras-chave: Afetividade. Desenvolvimento de zero a dois anos. Educação-escolar.

SILVA, Ceila Viviane da. **The contribution of affection in school education of children from zero to two years old.** 2012. 51 f. Completion of Course Work (Graduation in Pedagogy) – State University of Maringá, Maringá.

ABSTRACT

The aim of this work is to expose the contributions of affection in school education of children from 0 to 2 years old, as well as how the Nursery school teacher's work is guided from the affective perspective and what benefits it brings to children's development. In order to do this, we based this work on Jean Piaget's psychogenetic theory. To this end, we conducted a literature search, based on the psychogenic theory of Jean Piaget, researched by his followers, for example, Maria Thereza Costa Coelho de Souza. We believe the affection developed during teacher-student interaction may have a positive influence on children's development, making very young learners have confidence on the professional who is at their side, facilitating the guidance through activities. For this reason, along this work, it will be presented some aspects in which Piaget confirms our hypothesis, which is that affection has a parallel with cognition regarding children's development and that school work may be improved considering this aspect. Therefore, it was possible to meet all the objectives established at the beginning and thought this research, ie, it was established that the affection is crucial and inseparable from cognition to occur for the full development of children from birth to two years.

Key words: Affection. Development from 0 to 2 years old. Schooling

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Fases do desenvolvimento cognitivo segundo Piaget	12
Quadro 2: Reação circular.....	14
Quadro 3: Subestágio sucessivos do estágio sensório-motor	15
Quadro 4: Desenvolvimento afetivo e cognitivo – 0 a 2 anos.....	28
Quadro 5: Sugestões de como entreter as crianças.....	47

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA DE 0 A 2 ANOS	12
2.1 A CRIANÇA DE 0 A 2 ANOS E A ESCOLA	19
3 AFETIVIDADE	25
3.1 CONCEITOS: DEFINIÇÕES DO DESENVOLVIMENTO AFETIVO	27
3.2 AFETIVIDADE NA ESCOLA	30
4 RELATO DA ATUAÇÃO: UM ESTUDO DE CASO SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DA AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO DE BEBÊS	35
5 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: AFETIVIDADE	44
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	50
REFERÊNCIAS	51

1 INTRODUÇÃO

Nosso trabalho de conclusão de curso teve como objetivo pesquisar as contribuições da afetividade na educação escolar da criança de zero a dois anos, considerando a abordagem piagetiana. Escolhemos esse tema, porque, ao longo de nossa formação, no curso de graduação em Pedagogia, viemos trabalhando como docente auxiliar na educação infantil, com crianças dessa faixa etária.

Infelizmente, poucos estudos a respeito da temática foram vivenciados durante a nossa formação. Portanto, nos parece extremamente importante nos aprofundarmos em estudos a respeito desse tema, com o objetivo de averiguar se o nosso conceito e comportamento afetivo junto às nossas crianças, de fato, têm contribuído para o seu desenvolvimento e aprendizagem.

A nossa hipótese se sustenta na ideia de que a criança não consegue aprender e se desenvolver se não contar com a afetividade dos adultos e das outras crianças que convivem com ela. Para tanto, nossos objetivos foram: investigar as características do desenvolvimento da criança de zero a dois anos; investigar a afetividade da criança de zero a dois anos e suas manifestações na escola; estabelecer comparações entre o conceito de senso comum e o conceito piagetiano de afetividade; e apresentar propostas de práticas pedagógicas com crianças de zero a dois anos, que levem em consideração o desenvolvimento afetivo das mesmas.

Para responder aos objetivos propostos para esse trabalho de conclusão de curso, realizamos uma pesquisa com caráter bibliográfico e nos fundamentamos especialmente na Teoria Psicogenética de Jean Piaget, como principal referencial teórico que foi estudado.

A primeira seção tem como principais objetivos apresentar as características do desenvolvimento da criança de zero a dois anos, bem como discutir características da escolarização da criança nessa faixa etária.

A segunda seção tem como objetivo apresentar o conceito de afetividade que sustenta nossa pesquisa bem como as fases do desenvolvimento afetivo da criança de zero a dois anos e as orientações dos Referenciais Curriculares Nacionais para o trabalho na escola com a criança dessa faixa etária.

A terceira seção apresentará um relato de nossa autoria no qual apresentamos nossas percepções iniciais sobre a temática, buscando com isso estabelecer comparações entre o conceito de senso comum da afetividade na escolarização de crianças de zero a dois anos e o conceito piagetiano.

Finalmente, na quarta seção apresentaremos algumas propostas de práticas pedagógicas com crianças de zero a dois anos, práticas essas que levam em consideração o desenvolvimento afetivo dessas crianças.

2 DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA DE ZERO A DOIS ANOS

O objetivo principal de nosso trabalho é investigar quais as contribuições da afetividade na educação escolar de crianças de zero a dois anos. Esta seção tem como principais objetivos apresentar as características do desenvolvimento da criança de zero a dois anos, bem como discutir características da escolarização da criança nessa faixa etária. Entendemos que é de extrema importância caracterizar o desenvolvimento da criança nessa faixa etária bem como apresentar as especificidades da sua escolarização.

É necessário, então, compreender o que é desenvolvimento infantil para após considerar seu aspecto afetivo, pois o desenvolvimento afetivo, segundo Piaget, está intimamente ligado ao desenvolvimento cognitivo, motor e social da criança.

Pretendemos, assim, demonstrar que a abordagem de Piaget rompe, como ele desejava, a dicotomia inteligência/afetividade, apresentando o desenvolvimento psicológico como uno, em suas dimensões afetivas e cognitiva. Como demonstraremos, o autor defende a tese da correspondência entre as construções afetivas e cognitivas, ao longo da vida dos indivíduos, e recorre às relações entre afetividade, inteligência e vida social para explicar a gênese da moral (DE SOUZA, 2003, p. 54).

De acordo com Assis e Mantoan (2003, p. 24), “o desenvolvimento da criança se faz lentamente e todos seus sistemas pouco a pouco vão completado o seu acabamento”, ou seja, são os caminhos traçados pela criança, aprimorando assim suas características humanas, considerando suas condições biológicas para isso, gerando posteriormente condições de aprendizagem.

Para Piaget (1896), o desenvolvimento cognitivo é dividido em quatro principais períodos:

PERÍODO	IDADE
Sensório motor	nascimento até aproximadamente os 2 anos de idade
Pré-operatório	dos 2 aos 7 anos
Operatório concreto	dos 7 aos 11 anos
Operatório formal	dos 11 aos 15 anos

Quadro 1: Fases do desenvolvimento cognitivo segundo Piaget

Discutiremos apenas as características das crianças de zero a dois anos cujo desenvolvimento é denominado de período sensório motor. Este período é caracterizado pelos reflexos inatos e pelas transformações iniciais da vida e as construções das primeiras relações da criança com o objeto e o meio.

Ao nascer, a criança já possui alguns reflexos, como, por exemplo, a sucção. Porém não se distingue do mundo e do objeto, para ela tudo é extensão de seu corpo. À medida em que a criança vai se relacionando com os objetos e com o meio, vai aprimorando seus reflexos. A princípio os reflexos inatos respondem aos estímulos do meio.

Segundo Piaget (1983 apud, BEE, 1997, p. 49), “para conhecer os objetos, o sujeito tem que agir sobre eles e, por conseguinte, transformá-los: tem que deslocá-los, agrupá-los, combiná-los, separá-los, juntá-los”. Aos poucos a criança vai se descentralizando do seu corpo e se direciona aos objetos, realizando ações como pegar, puxar, empurrar, acompanhando os movimentos com os olhos.

No estágio sensório-motor, o bebê relaciona-se com o mundo através dos sentidos e da ação, estabelecendo, pouco a pouco, relações entre objetos e atos, distinguindo entre meios e fins, dando-se conta dos resultados de suas ações, desenvolvendo a intencionalidade, dirigindo seu comportamento e metas cada vez menos imediatas, coordenando seus esquemas e utilizando até mesmo os mais primitivos – evolutivamente falando – mecanismos de inferência (LUQUE; PALACIOS, 1995, p. 59).

Assim, a criança repete ações pelos efeitos que produzem e lhe chamam a atenção, despertam seu interesse. Dessa forma, o bebê age com intencionalidade em suas ações, começa a se distinguir do mundo e seus movimentos ficam mais complexos.

A criança começa a perceber que, mesmo na sua ausência ou na ausência de sua visão, as pessoas e objetos continuam a existir. Segundo Bee (1997), começam a se formar assim as novas imagens mentais das crianças, ou seja, pessoas e objetos ausentes passam a ser imaginados.

No estágio sensório-motor as unidades básicas do comportamento das crianças são denominadas de “esquemas”. Segundo Luque e Palacios (1995, p. 59), “nome com o qual se designam modelos de comportamento repetíveis, generalizáveis e aperfeiçoáveis. A sucção é um exemplo de esquema”.

Dessa forma, podemos perceber que os esquemas são organizados e conduzidos principalmente pelo que se denomina reação circular, quando o bebê começa a perceber a relação entre ação e consequência, repetindo ações para obter as mesmas consequências que por algum motivo deseja.

Os esquemas apresentam ainda uma organização cujo o processo mais representativo, no tocante a esquemas sensório-motores, é a reação circular, um segmento de conduta que o bebê associa a uma consequência que tenta reproduzir repetindo tal conduta. [...] o exercício repetitivo é a condição necessária para o domínio e consolidação dos esquemas (LUQUE; PALACIOS, 1995, p. 59).

São essas repetições que permitem ao bebê o aperfeiçoamento de seus esquemas e fortalecimento de seu esquema motor. De acordo com Luque e Palacios (1995, p. 60), verificamos que a reação circular se divide em três formas de apresentação das crianças pequenas de (0 a 2 anos):

- **Reações circulares primárias** - são esquemas simples, descobertos fortuitamente pelo bebê e circunscrito a seu próprio corpo (chupar a mão, por exemplo), experimentando certo prazer funcional em sua repetição. Se o esquema motor se consolida, instaura-se um hábito, que é a estrutura mais elementar da ação sensório-motor (subestágio 2).
- **Reações circulares secundárias** - são coordenações de esquemas simples cujas consequências são inicialmente casuais. Ao contrário das primeiras, os efeitos associados à conduta ocorrem não mais no próprio corpo, senão no meio físico ou social. Nesta última situação as condutas do bebê nem sempre são diretamente efetivas sobre o que ocorre, é um terceiro que realmente controla as consequências. Piaget refere-se às condutas do bebê nestes casos como procedimentos para prolongar “espetáculos interessantes”. Embora não se possa reconhecer intencionalidade na reação circular secundária, a orientação às consequências da ação revela uma pré-intencionalidade. A estrutura é mais organizada, mas é destituída de mobilidade, de variabilidade (subestágio 3).
- **Reações circulares terciárias** - resultam da coordenação flexível de esquemas secundários, experimentando novos meios que levam a um efeito desejado. As reações circulares terciárias servem para “ver o que acontece” com as propriedades e relações dos objetos. São as estruturas mais complexas e móveis do estágio sensório-motor, e envolvem a compreensão das relações de causalidade e conduta plenamente intencional (subestágio 5).

Quadro 2: Reação circular

Fonte: Luque e Palacios (1995, p. 60).

O período sensório-motor é aquele em que a criança diferencia o que é dela e o que é do mundo. Segundo Piaget (1986 apud PALANGANA, 2001, p. 24) “a principal conquista desse período é o desenvolvimento da noção de permanência de objeto. É nele também que a criança elabora o conjunto das subestruturas cognitivas que deverão orientar as construções perceptivas e intelectuais posteriormente”.

Segundo Luque e Palacios (1995), em se remetendo aos estudos piagetianos de desenvolvimento infantil, o período sensório-motor é o estágio em que a criança se relaciona com o mundo por meio dos seus sentidos e ação, estabelecendo as relações entre objetos e seus atos, relacionando suas ações e consequência, desenvolvendo assim a intencionalidade, utilizando dessa forma desde os esquemas primitivos até os mais recentes, de maneira evolutiva. “A sequencialidade destes êxitos permite, para efeito de análise e estudo, apontar seis subestágios sucessivos do estágio sensório-motor” (LUQUE; PALACIOS, 1995, p. 59). São eles:

Subestágio 1 (0-1 meses)	Adaptações inatas, exercícios dos reflexos.
Subestágio 2 (1-4 meses)	Primeiras adaptações adquiridas, esquemas simples (reação circular primária).
Subestágio 3 (4-8 meses)	Coordenador de esquemas simples (reação circular secundária).
Subestágio 4 (8-12 meses)	Coordenador de esquemas secundários e inícios da intencionalidades.
Subestágio 5 (12-18 meses)	Experimentação ativa de novas coordenações (reação circular terciária).
Subestágio 6 (18-24 meses)	Invenção de novas coordenações por combinação mental de representações.

Quadro 3: Subestágios sucessivos do estágio sensório-motor

Fonte: Luque e Palacios (1995, p. 59).

Segundo Luque e Palacios (1995), nessas subdivisões podemos observar:

- **Subestágio 1 (0-1 meses):** observamos na criança que, por meio dos exercícios de seus reflexos inatos (que vão evoluindo de maneira desigual, passando por mudanças influentes no desenvolvimento psicológico posterior), as condições dos esquemas vão se aperfeiçoando por meio da repetição e dos diferentes estímulos direcionados a essa criança, causados na maioria das vezes pelo meio social.

A assimilação nesse momento é fundamental, pois permite ao recém-nascido a adaptação a novos estímulos. Como resultado disso, acontece a acomodação, isto é, a modificação de um esquema de resposta relativo à experiência com um objeto.

Em suma, a evolução das condutas inatas tanto pelo exercício diferencial dos reflexos quanto pela influência diversificadora do meio, é um prenúncio das primeiras adaptações do recém-nascido e inicia a construção dos esquemas sensório-motores (LUQUE; PALACIOS, 1995, p. 61).

- **Substágio 2 (1-4 meses):** neste estágio acontece a formação das primeiras estruturas adquiridas: os hábitos. Quando a criança faz alguma ação sem intencionalidade e esta ação a agrada, ela passa a repeti-la, isso se denomina assimilação funcional. Conforme Luque e Palacios (1995, p. 61), “a tendência é conseguir novamente o mesmo efeito até obtê-lo; depois, repetirá a ação algumas vezes”.

Ainda de acordo com esses autores, essas reações são qualificadas como primárias, possuem uma estrutura intermediária entre reflexo e inteligência. O reflexo assimila o novo ao antigo e a inteligência reage ao novo como tal, gerando um princípio de acomodação.

Os hábitos adquiridos pelos bebês nessa faixa de idade acontecem por meio de reflexos que possui, segundo o autor, como ponto de partida, os esquemas pré-existentes.

[...] os hábitos (p. ex.: olhar, agarrar, virar a cabeça, etc.) começam a encadear-se e vão surgindo as primeiras coordenações motoras (p. ex.: pressão-sucção configuram um esquema motor novo), intersensoriais (p. ex.: visão-audição, instaurando-se as primeiras respostas claras de orientação ao som ou de controle visual da preensão) (LUQUE; PALACIOS 1995, p. 62).

Observamos na criança uma conduta pré-imitativa “contágio condutual”. Para Luque e Palacios (1995), nesse estágio observamos que a informação sensorial começa a ser integrada, e esse é um requisito para a elaboração de esquemas de representação. “Inicia-se o processo de coordenação e integração hierárquica de esquemas, tão importante na construção da inteligência” (LUQUE; PALACIOS, 1995, p. 62).

- **Subestágio 3 (4-8 meses):** diferencia-se do estágio anterior por dois aspectos: de acordo com Luque e Palacios (1995), o esquema já é de interação com o meio e corresponde à conduta e efeito externo; mesmo sem falar de ação intencional, sua estrutura possui esquemas mais ricos e variados, possibilitando uma atividade mais liberada. Além da assimilação repetitiva acontece também a assimilação generalizadora. “A criança explora com curiosidade suas propriedades, aplicando-lhes esquemas conhecidos e associados a certos efeitos que já é capaz também de antecipar (sacudir, chupar, bater, etc.)” (LUQUE; PALACIOS, 1995, p. 62).

Segundo Luque e Palacios (1995), nesse subestágio a criança associa determinado objeto a um sistema de ação concreto. Não se fala de novos esquemas, porém agora a atenção da criança se desloca até o resultado de suas ações, sendo estas fontes de desequilíbrio e novas acomodações.

No terceiro subestágio, a imitação de um modelo é deliberada e sistemática, tanto de sons como de movimento, com duas restrições: a criança imita somente a conduta visível em seu próprio corpo e presente em seu repertório prévio (LUQUE; PALACIOS, 1995, p. 63).

Existe ainda na criança a ausência de objeto, e a representação deste depende ainda da ação. Há pouca desistência na busca do objeto desaparecido.

- **Subestágio 4 (8 -12 meses):** neste estágio evidenciamos na criança três conquistas importantes: A atenção ao que ocorre ao seu redor, ao que acontece no meio; A intencionalidade em suas ações: o que, para Piaget, já é critério para o reconhecimento da inteligência prática.

As primeiras coordenações instrumentais meios-fins, nas quais, um esquema media a conquista de um êxito seguinte, as intenções agora não são somente imediatas. Dessa forma as estruturas passam a serem móveis e coordenadas, conquistas essas que, segundo Luque e Palacios (1995), continuarão sendo usadas na vida adulta.

Nesse estágio surge a coordenação intencional. Os esquemas se organizam de forma que uma ação pode mediar outra intenção, são os esquemas transitivos, que têm função mediadora.

De acordo com Luque e Palacios (1995, p. 64), é possível também “perceber um grande progresso na imitação, bem como na imitação de gestos que a criança não vê ao executá-los (como mover os lábios)”.

No âmbito da representação é possível observarmos um grande progresso. Ela já consegue perceber algumas relações entre objetos e acontecimentos. Esquemas de conhecimento vão se aprimorando, permitindo à criança também uma compreensão espacial do meio.

- **Subestágio 5 (12-18 meses):** “O elemento definidor do subestágio cinco é o descobrimento de novas relações instrumentais como resultado de um processo de experimentação ajustada à novidade da situação” (LUQUE; PALACIOS, 1995, p. 65).

A assimilação não se dá agora por repetição somente. A criança inicia suas ações com uma intenção, mas por vezes alcança seus objetivos casualmente; por meio de tentativas, a criança vai buscando atingir os fins desejados.

Para Luque e Palacios (1995, p. 65), “as noções de causalidade se elaboram e desaparecem os erros do estágio anterior”. Mesmo assim, as noções de permanência dos objetos ainda são difíceis de compreender quando o objeto parece desaparecer, (por exemplo, quando a bola vai embaixo da mesa).

Para Palangana (2001, p. 24), com a mobilidade dos esquemas, “as ações e intencionalidades, a imitação se aprimora e a criança incorpora a ela novos esquemas”.

- **Subestágio 6 (18-24 meses):**

Ao final do estágio sensório-motor a criança dispõe normalmente de experiência suficiente e suficientemente variada para conhecer as propriedades sensório-motoras dos objetos, sem necessidade de agir sobre eles (LUQUE; PALACIOS, 1995, p. 66).

A criança agora dispõe de esquemas de ação internalizados, esquema de representação, que, segundo Luque e Palacios (1995), substitui as manipulações

dos objetos feitos anteriormente. Este subestágio marca a transição da inteligência sensório-motora para a inteligência simbólica. Novas habilidades começam a se estruturar, em ações assimilatórias, que é o caso do jogo simbólico.

Os progressos sensório-motores adquirem uma nova dimensão: a capacidade de representação não somente multiplica as possibilidades de experimentar no meio; além disso, a inteligência opera cada vez mais com representações, antecipando os efeitos e sem necessidade de agir (LUQUE; PALACIOS, 1995, p. 66).

Palangana (2001) nos afirma que a conduta inteligente da criança de (0 a 2 anos), mesmo sendo prática, é que organiza e constrói ações que servirão de base para a criança até sua vida adulta.

Para compreendermos como a fase do desenvolvimento sensório-motor acontece na vida da criança pequena, no capítulo seguinte discorreremos sobre a criança de zero a dois anos na escola, sobre como deve ser o período de adaptação e como os pais e professores devem agir para acolher de forma positiva cada aluno, fazendo com que as crianças sintam-se confortáveis diante do egresso na instituição escolar e como deve ser trabalhado o desenvolvimento cognitivo e emocional da criança de zero a dois anos.

2.1 A CRIANÇA DE ZERO A DOIS ANOS E A ESCOLA

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 9.394/96, título III, artigo 4º, IV, a educação infantil alcança grande espaço no contexto educacional e é caracterizada como um direito da criança, podendo esta ser assistida desde os primeiros meses de vida até seu egresso no ensino fundamental, que é obrigatório de fato (BRASIL, 1996).

O Ministério da Educação, no ano de 1998, convocou especialistas em educação infantil para a elaboração de um novo documento, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, que serve como parâmetro para a educação infantil:

Este documento é fruto de um amplo debate nacional, no qual participaram professores e diversos profissionais que atuam diretamente com as crianças, contribuindo com conhecimentos diversos provenientes tanto da vasta e longa experiência prática de

alguns, como da reflexão acadêmica, científica ou administrativa de outros (BRASIL, 1998, p. 7).

Um breve histórico do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil:

É com muito prazer que lhe entregamos o **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil** referente às creches, entidades equivalentes e pré-escolas, que integra a série de documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais elaborados pelo Ministério da Educação e do Desporto. Atendendo às determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) que estabelece, pela primeira vez na história de nosso país, que a educação infantil é a primeira etapa da educação básica, nosso objetivo, com este material, é auxiliá-lo na realização de seu trabalho educativo diário junto às crianças pequenas. [...] Ele representa um avanço na educação infantil ao buscar soluções educativas para a superação, de um lado, da tradição assistencialista das creches e, de outro, da marca da antecipação da escolaridade das pré-escolas. O **Referencial** foi concebido de maneira a servir como um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira (BRASIL, 1998, p. 7).

Podemos compreender o espaço escolar como um ambiente próprio de inúmeras relações inter e intrapessoais. Na educação infantil essas relações tendem a ser cada vez mais próximas, tendo em vista que as crianças vão à escola cada vez mais cedo. Quanto menor a criança, maiores serão as necessidades afetivas a serem supridas. Nesse contexto fundamental, as relações afetivas ganham um espaço importante, pois muitas crianças passam a maior parte do seu tempo na escola, de forma que para muitas as relações afetivas se movimentam mais na escola do que em suas próprias casas.

Termina a licença maternidade e a busca por uma instituição que auxilie nos cuidados da criança é quase inevitável. Cada vez mais a sociedade exige que ambos, pai e mãe exerçam uma profissão, a fim de manter o equilíbrio financeiro da família. E a Escola é o recurso mais procurado atualmente, por ser um lugar organizado e com pessoas qualificadas para esse fim. Pelo menos em hipótese (PAIM, 2003, p. 74).

Depois de algumas leituras e estudos realizados sobre a criança pequena (de 0 a 2 anos), constatamos alguns fatos sobre a escola, fatos que deveriam ser modificados em alguns aspectos sociais, oferecendo às crianças da educação

infantil, aliás de todos os níveis, um lugar organizado e com pessoas qualificadas para a sua formação completa. No entanto, vamos enfatizar aqui especialmente a educação infantil e a necessidade de um trabalho relacionado aos sentimentos, às emoções, uma vez que a cognição e a afetividade são necessárias para que aconteça um bom desenvolvimento humano. Conforme as palavras de Sastre e Moreno (2003, p. 134),

Definitivamente, os alunos e as alunas aprendem tudo aquilo que acreditamos prepará-los para a vida pública, mas não compete ao sistema educativo prepará-los para a vida privada; desejamos prepará-los para que tenham uma boa formação cognitiva, mas não fazemos nada para que também tenham uma boa formação emocional; desenvolvemos o seu pensamento para que possam entender o científico, mas não tentamos fazê-lo compreender o cotidiano. Preparamos os estudantes para o público, o cognitivo e o científico, mantendo-os na ignorância quanto ao privado, ao emocional e ao cotidiano, isto é, eles são mantidos na ignorância em relação aos conhecimentos tradicionalmente considerados pertencentes ao universo feminino.

Como citamos acima, muitas discussões estão à volta da afetividade. Como, por exemplo, torná-la uma disciplina, inserindo-a no currículo educacional das instituições de ensino.

O desafio, diante do exposto, é encontrar formas de organizar as práticas e os currículos escolares de maneira que atinjamos os objetivos propostos: a formação da cidadania, visando a que alunos e alunas desenvolvam competência para lidar de maneira consciente, crítica, democrática e autônoma com a diversidade e o conflito de idéias, com as influências da cultura e com os sentimentos e as emoções presentes nas relações que estabelecem consigo mesmos e com o mundo à sua volta (ARAÚJO, 2003, p. 162).

Araújo (2003) e Sastre e Moreno (2003) defendem que, assim como as outras matérias fazem parte do cotidiano das salas de aula, os sentimentos e as emoções deveriam ser estudados, para que as crianças pudessem crescer sabendo como resolver determinadas situações que ocorrem na vida diária de todas as pessoas, podendo tomar as decisões corretas, fazendo escolhas legítimas e aprendendo a lidar com as próprias emoções, pois, por muitas vezes lhes aparecem sentimentos de raiva, alegria e elas não sabem lidar com essa nova sensação.

É importante trabalhar o desenvolvimento das crianças, porém, não somente o físico ou intelectual, é necessário também estimular o desenvolvimento emocional, fazendo com que as crianças iniciem desde bem cedo a separação de sentimentos positivos e negativos, uma vez que na educação infantil não há condições de se trabalhar com o aluno sem que seja levada para sala de aula a afetividade, pois aquele é bebê e não está ainda preparado para a aprendizagem puramente científica. Para os pequenos tudo está relacionado ao amor, pois essa forma de emoção é, segundo Paim (2003, p. 72), sua primeira comunicação com o mundo.

A primeira comunicação que o bebê faz com o mundo é de amor. Ele sente se é amado pelo ritmo das batidas do coração de sua mãe, pelo cheiro da pele, toque das mãos e timbre da voz dela. Seus primeiros dias são todos de sensações. Ele mais sente do que age, pois seus movimentos são atos reflexos.

Sabemos que, para que o trabalho pedagógico seja realizado com sucesso com crianças tão pequenas, é preciso muita dedicação por parte de seu professor ou professora e também que estes tenham e transmitam muito respeito para seus alunos, ou seja, é de extrema importância que o educador seja atencioso e demonstre para a criança que é uma pessoa confiável, pois para o bebê a escola nada mais é do que uma extensão de seu lar e ele precisa sentir-se protegido no ambiente escolar para se desenvolver de maneira positiva.

O ingresso na instituição de educação infantil pode alargar o universo inicial das crianças, em vista da possibilidade de conviverem com outras crianças e com adultos de origens e hábitos culturais diversos, de aprender novas brincadeiras, de adquirir conhecimentos sobre realidades distantes (BRASIL, 1998, p. 13).

Os bebês de zero a dois anos têm a necessidade da presença dos pais ou daqueles que são os responsáveis por cuidarem deles, criam o apego, que é uma forma de vínculo. “O vínculo emocional mais importante, ao menos na primeira infância, é o apego, o vínculo afetivo que a criança estabelece com uma ou várias pessoas do sistema familiar” (ORTIZ; FUENTES; LÓPEZ, 2004, p. 105). Por essa razão, a separação da criança e de seus pais na escola e sua adaptação na mesma é um período muito difícil para elas e é aí que o professor deve estar de fato bem preparado para saber como resolver tal situação.

As separações breves, hospitalizações, ingressos na escola infantil, viagens dos pais, etc., não são facilmente entendidas nessa idade, porque as crianças exigem a presença, disponibilidade e acessibilidade das figuras de apego e têm muitas dificuldades para entender o sentido das separações, para compreender que quem foi voltará em um tempo determinado, etc. manter a disponibilidade e a acessibilidade das figuras de apego nas separações (demonstrando-lhes que, se estão aflitas, socorrerão logo) é muito importante durante esse período (ORTIZ; FUENTES; LÓPEZ, 2004, p. 108).

Segundo Paim (2003), é interessante que nos primeiros 15 dias os pais ou os responsáveis fiquem na instituição, pelo menos durante um tempo, todos os dias, para que, se sua presença for necessária, estejam por perto, para confortar as crianças que estão em período de adaptação e também para que eles mesmos fiquem calmos, pois, por muitas vezes, mesmo conhecendo a escola e os profissionais que cuidarão de seu bebê durante sua ausência, sentem-se mal por estarem deixando-os, ou seja, por ficarem afastados de seus filhos e causarem certo sofrimento nas crianças que não estão acostumadas com a distância daqueles que lhes transmitem tranquilidade e segurança.

Ainda segundo Paim (2003), a instituição precisa trabalhar com os bebês de forma que os mesmos não se sintam tão afastados de suas casas; uma forma para que isso aconteça é levar para dentro de sala alguns costumes caseiros, fazendo com que a sala de aula não se torne um ambiente aterrorizante. Na verdade as crianças de zero a dois anos necessitam de um espaço pequeno e confortável, que lhes traga segurança e felicidade, pois dessa maneira se sentirão mais confiantes e sua adaptação será mais rápida e tranquila.

Alguns pais ainda sofrem em deixar seus filhos nas escolas, como vimos anteriormente, no entanto, é importante para a criança de zero a dois anos frequentar uma instituição escolar, seja ela creche ou pré-escola, pois a criança necessita estar com outras crianças, estabelecer um contato de afeto, aprender o que é ter um amigo e o que é ser um amigo desde cedo, pois, quanto antes entender alguns sentimentos, valores, emoções, melhor saberá no futuro resolver situações que tenham uma base em valores, por exemplo.

As crianças se tornam ativas na presença de outras crianças e manifestam interesse pelos estímulos sociais desde os primeiros meses de vida, mas as interações entre eles dependem totalmente de que os adultos os ponham em contato e facilitem a interação, já que suas óbvias limitações de deslocamento impedem que procurem

por si mesmos a companhia dos outros (ORTIZ; FUENTES; LÓPEZ, 2004, p. 120).

O desenvolvimento da criança se dá também a partir do momento em que ela consegue compreender a importância de estabelecer laços afetivos com outras crianças e formar um ciclo de amizade. Para que isso aconteça, além de os pais oportunizarem esse contato, as crianças precisam ter estímulos para a troca entre si, como, por exemplo: “[...] as crianças procuram ativamente chamar a atenção e iniciar a comunicação com os iguais por meio de condutas, como tocar, vocalizar, olhar, sorrir e oferecer brinquedos a outras crianças” (ORTIZ; FUENTES; LÓPEZ, 2004, p. 120). Normalmente a interação entre os pequenos acontece em momentos lúdicos, nos quais dividem os brinquedos.

Conforme colocado anteriormente, alguns pais levam seus filhos para o convívio de amigos da mesma idade, “[...] ensinam seus filhos a respeitar os outros, guiam-nos e os animam a se relacionar e a se comportar amigavelmente com os companheiros, etc.” (ORTIZ; FUENTES; LÓPEZ, 2004, p. 123). Essa relação acontece de forma positiva em razão da relação entre os próprios pais e filhos serem relações amigáveis e que levam para a criança o respeito e a dedicação que devem acontecer em uma relação de amizade entre duas pessoas.

A escola passa a ser um dos ambientes sociais em que as crianças passam mais tempo, inclusive nessa faixa de idade (0 a 2 anos). Acentuamos, assim, na escola a necessidade de trabalharmos e revermos o conceito de afetividade.

Os sentimentos, as emoções e os valores devem, sim, fazer parte do currículo educacional, uma vez que, para se aprender a viver inserido em uma sociedade e para se tornar um cidadão ou uma cidadã que corresponda com as expectativas de todos que o cercam e suas próprias expectativas, é necessário que haja um desenvolvimento humano, que os torne pessoas dignas, honestas, ou seja, de bom caráter. A escola entra com um papel importantíssimo, portanto, desde a educação dos bebês.

Na próxima seção abordaremos os conceitos de afetividade e possível desenvolvimento afetivo da criança pequena de zero a dois anos.

3 AFETIVIDADE

Após realizarmos uma breve pesquisa sobre as principais características do desenvolvimento da criança de zero a dois anos e como se caracteriza a escolarização durante essa faixa etária, neste capítulo apresentaremos o conceito de afetividade que sustenta nossa pesquisa bem como as fases do desenvolvimento afetivo da criança de zero a dois anos e as orientações dos Referenciais Curriculares Nacionais (Brasil) para o trabalho na escola com a criança dessa faixa etária.

A afetividade deveria estar presente na rotina escolar, como forma de trabalharmos o desenvolvimento da criança, tanto físico como mental, pois, segundo nossa hipótese, é grande a diferença de desenvolvimento de uma criança que vivencia a afetividade na relação com seus pais e professores, quando comparada ao desenvolvimento de uma criança que não vivencia o mesmo afeto.

A criança deve ser educada na escola e em casa, contando com atitudes afetivas, pois a afetividade é como um alimento para o desenvolvimento cognitivo da mesma, ou seja, serve como energia para o desenvolvimento e a aprendizagem (DE SOUZA, 2003). A afetividade e a cognição são duas peças fundamentais para o ensino, para o desenvolvimento satisfatório da criança.

Você sabia que o bebê não nasce sabendo amar?

O amor também se aprende! Aprende-se com as pessoas que nos rodeiam, desde os primeiros momentos de vida; mãe, pai, irmãos, avós, amigos, pajens, professores ensinam o bebê a amar.

As crianças que não sentem amor são aquelas que não tiveram carinho e atenção dos que são responsáveis pela sua existência, criação, educação.

Todas necessitam de alguém que lhes pegue no colo, brinque, sorria, converse com elas.

Mas os sentimentos dos adultos pelas crianças precisam ser verdadeiros, porque elas percebem muito bem quando são de fato, amadas e queridas e respondem a eles através de sinais como o sorriso, a alegria, a tranquilidade (MANTOAN, 2003, p. 97).

Acreditamos que, portanto, não basta que o professor apenas transmita o conhecimento, se o aluno não tiver o interesse, ele não irá aprender. Esse interesse na maioria das vezes acontece quando a interação é realizada com carinho e

respeito por parte daquele que é o responsável por ensiná-lo. “É bom lembrar que, para Piaget, a afetividade não se restringe as emoções e aos sentimentos, mas engloba também as tendências e a vontade” (DE SOUZA, 2003, p. 57).

Quando o professor demonstra seu carinho pelo aluno e, principalmente, leva em consideração os aspectos afetivos do desenvolvimento, amplia enormemente a possibilidade de que a criança sinta satisfação no ato de aprender e a construção do conhecimento se faz de forma prazerosa. Segundo Pessoa (2000, p. 97), “sob a ótica piagetiana, a afetividade aparece como um aspecto necessário, complementar e indissociável no desenvolvimento intelectual do ser humano”.

O professor deve repensar a sua atuação bem como as atividades pedagógicas, levando em conta que a criança que aprende tem sentimentos, interesses, vontade, tendências próprias e que um relacionamento professor e aluno fundado no respeito a essa criança é necessário para que a mesma se desenvolva plenamente: “Professores ensinam não só um conteúdo, mas uma matéria incorpórea, uma forma de amor a si e ao conhecimento” (PESSOA, 2000, p 102).

Porém, lembramos também que o afeto, sozinho, não é suficiente para que aconteça o desenvolvimento dessa criança, pois, segundo De Souza (2003, p. 59), “a afetividade sozinha não sustenta a meta, sendo necessária a interferência das funções cognitivas”. Portanto, é preciso também trabalhar o processo de cognição, para que os desenvolvimentos afetivos e cognitivos aconteçam juntos, de maneira a transformar essa criança em um adulto consciente e bem resolvido.

Os educadores devem demonstrar confiança e ter carinho não somente com seus alunos, mas também é fundamental o mesmo carinho com os pais das crianças, pois estes estão deixando seus filhos com a intenção de que sejam bem cuidados por aqueles profissionais que se encontram na instituição por eles escolhida.

Muitas vezes os pais são vistos como grandes vilões, pois estão sempre argumentando alguma coisa que aconteceu durante o período em que a criança permaneceu na escola, no entanto, “um bom relacionamento com a família é muito importante” (PAIM, p. 74, 2003). Os educadores estudam e sabem como ocorre o desenvolvimento dos bebês, sabem que às vezes as crianças mordem ou são mordidas, que brigam, choram, fazem manha, mas os pais não sabem, pois não estudaram como os profissionais que atuam nessa área. Por essa razão é importante manter uma boa convivência com os pais e sempre explicar como foi o

dia de seu filho na escola para que eles sintam-se mais seguros em deixar as crianças na instituição.

3.1 CONCEITOS: DEFINIÇÕES DO DESENVOLVIMENTO AFETIVO

A afetividade (faculdade afetiva; qualidade do que é afetivo; função geral, sob a qual se colocam os fenômenos afetivos (Aurélio online, 2012)) aos olhos do saber social, ou senso-comum significa afeto, carinho, beijo, abraço, sorriso, toque, ou seja, demonstrar o sentimento por alguém ou a alguém. Isso em qualquer faixa etária, principalmente na faixa etária que estamos estudando (de 0 a 2 anos), essa demonstração de carinho auxilia no desenvolvimento da criança, pois, recebendo carinho das pessoas que estão responsáveis por ela, a criança pequena de zero a dois anos sente-se mais segura para realizar as atividades que lhe foram propostas.

No entanto, podemos analisar que também no significado mais formal o conceito de afetividade não se perde do senso comum. Afetividade, segundo Piaget (1896), é um tipo de energia que move o desenvolvimento da criança, o cognitivo, ou seja, afetividade e cognição trabalham juntos para o completo desenvolvimento do indivíduo.

Afetividade é, assim, energia, impulso, motivação das condutas, é o que dirige o sujeito para um (e não para outro) objeto, é o que faz com que o sujeito escolha e valorize uma (e não outra) ação. Para Piaget, a conduta humana, qualquer que seja ela, possui dois elementos fundamentais: um estrutural (dado pela inteligência), que fornece os meios (cada vez mais complexos) que permitem solucionar os problemas que o mundo apresenta; e também o elemento energético (dado pela afetividade), que impulsiona o sujeito em direção a uma solução, a um objeto, valorizando mais, ou menos, suas ações, físicas e mentais, inserindo-as numa hierarquia valorativa (DE SOUZA, 2003, p. 54).

Podemos concluir com a citação acima que a afetividade e a inteligência são insubstituíveis para o desenvolvimento pleno da criança, sendo importante que estejam presentes em sua formação humana. Mas é preciso compreender que

Inteligência e afetividade são diferentes em natureza, mas indissociáveis na conduta concreta da criança, o que significa que não há conduta unicamente afetiva, bem como não existe conduta unicamente cognitiva;

A afetividade interfere constantemente no funcionamento da inteligência, estimulando-o ou perturbando-o, acelerando-o ou retardando-o;

A afetividade não modifica as estruturas da inteligência, sendo somente o elemento energético das condutas (DE SOUZA, 2003, p. 57).

A afetividade funciona como uma fonte de energia que pode interferir no funcionamento da cognição, como citamos anteriormente, no entanto, segundo Caetano (2005, p. 3), “jamais modificá-las, construí-las ou destruí-las”.

De acordo com Caetano (2005), para Piaget, a afetividade e a cognição são indissociáveis, porém estabelecidas em naturezas diferenciadas uma da outra.

Para melhor compreensão dessa diferença, abaixo podemos encontrar um quadro comparativo do desenvolvimento cognitivo e afetivo da criança de zero a dois anos:

INTELIGÊNCIA SENSÓRIO-MOTORA (NÃO SOCIALIZADA)	SENTIMENTOS INTRAINDIVIDUAIS (AÇÃO DO SUJEITO)
Montagens Hereditárias: reflexos e instintos	Tendências instintivas (instintos e emoções primitivas)
Primeiros hábitos e construção de esquemas de ação	Afetos perceptivos (dor e prazer) Sentimentos de agrado e desagradado
Inteligência prática até a aquisição da linguagem	Regulações elementares (ativação ou freio, mediante sucesso ou fracasso)

Quadro 4: Desenvolvimento afetivo e cognitivo – 0 a 2 anos

Fonte: Piaget (1954/1994 apud CAETANO, 2005, p. 3).

Conforme podemos observar pelo quadro, no período sensório-motor a criança ainda não tem a possibilidade cognitiva de diferenciação eu e outro, ou seja:

No período sensório-motor, inicialmente, existe uma indiferenciação da criança com os objetos, ou seja, uma indiferenciação entre o eu e a ação. Cognitivamente falando, a criança conhecerá os objetos pela ação e através dos seus movimentos, partindo dos instintos reflexos, organizando os esquemas de ação, para a seguir, coordenar esses esquemas, inclusive coordenando os meios para atingir seus objetivos, até alcançar a possibilidade de representar os objetos ausentes e interiorizar as ações vividas a partir da representação, quando então, estará adentrando ao próximo estágio do seu desenvolvimento cognitivo (PIAGET, 1954/1994 apud CAETANO

2005, p. 4).

Embora o quadro aponte uma inteligência não socializada, isso não significa que estejamos desconsiderando o papel do outro no período sensório-motor. Acontece que as relações cognitivas que o bebê estabelece com o outro são de extrema relevância para o desenvolvimento daquele, mas ele mesmo ainda não consegue diferenciar-se desse outro, seja ele a sua mãe, cuidador, ou a professora do berçário. Os sentimentos manifestados pelo bebê nesse período são denominados de intraindividuais exatamente porque essas primeiras percepções do mesmo são dele para consigo, uma vez que, conforme vimos, cognitivamente falando, ele não tem condições de se “separar” dos outros e dos objetos ao seu redor.

Com relação ao desenvolvimento afetivo, as ações afetivas do bebê acontecem de forma natural, atendendo às necessidades do recém-nascido. Segundo Caetano (2005), depois dessa fase o bebê vai apresentar os afetos perceptivos que estão relacionados com a dor e o prazer, estabelecendo vínculo com as emoções primitivas, que são medo, amor, sensação de desconforto.

Os afetos perceptivos estão ligados aos sentimentos de agrado e de desagradado, ou seja, da evolução afetiva pela qual as crianças passam estão diretamente ligadas as sensações orgânicas e fisiológicas.

Porém, com o aparecimento do que Piaget chama de “atos inteligentes”, isto é com a diferenciação dos meios e fins, surgem na criança os afetos intencionais, que se constituem em novas diferenciações no plano afetivo, embora permaneçam ainda no plano intra-individual: “Começo da descentração: a afetividade se dirige ao próximo na medida que se distingue do próprio corpo” (PIAGET, 1954/1994 apud CAETANO 2005, p. 4)

Os afetos intraindividuais são os que acontecem do sujeito para ele mesmo, no entanto, as relações mãe/bebê, ou cuidador/bebê são extremamente importantes para esse desenvolvimento, segundo Caetano (2005, p. 5), “já representam as primeiras escolhas realizadas pela criança, ou seja, um sistema regulador dos seus interesses ou do valor das suas ações”. O bebê faz escolhas daquilo que o agrada ou desagradado, como quando está com uma fralda suja e quer ser trocado, ele manifesta seu desejo por meio do choro, até que um adulto o troque.

No período do sensório-motor, a criança adquire certa desconfiança de si

mesmo, relevante de alguns fatos resultantes de suas ações, ocorrendo assim a relação com o aspecto afetivo. Como afirma Caetano (2005, p. 6), “o que já se constitui o começo de uma hierarquização de valores”.

3.2 AFETIVIDADE NA ESCOLA

Como já discutimos na seção anterior, para a criança pequena (de 0 a 2 anos) a escola é tida como uma extensão do lar, ou seja, uma continuação do lugar no qual lhe é transmitida toda a segurança de que precisa e conhece, onde ela pode se desenvolver física e mentalmente, crescer e tornar-se um adulto consciente de seus próprios sentimentos e emoções.

Portanto, a escola deve ofertar todas as oportunidades possíveis, como tempo e espaço para a realização das atividades pedagógicas e também as que são produzidas por meio das emoções, de forma que abranja tanto o saber pedagógico quanto o humano. Conforme Araújo (2003, p. 164) expõe em seu texto: “o tempo e o espaço das atividades são divididos para que os distintos campos da ciência e das relações humanas com a natureza e a cultura possam ser ensinados”.

A escola precisa dar continuidade aos ensinamentos adquiridos em casa com os pais e/ou responsáveis, pois, para Caetano (2011, p. 33), “o desenvolvimento infantil é um processo”.

A criança pequena (de 0 a 2 anos) precisa ter um acompanhamento diferenciado das crianças maiores, ela necessita tanto ou mais de atenção, por se tratarem de bebês, que estão de certo modo deixando de ter a companhia do vínculo afetivo que conhecem por determinado período, sendo tirados da zona de conforto em que estão inseridos desde seu nascimento, mesmo que seja apenas um período do dia. Na verdade, conforme viemos estudando, as crianças não entendem dessa forma, pois para elas os pais vão embora e nunca mais voltarão. “A ausência ou perda das figuras de apego é percebida como ameaçadora, como perda irreparável, como situação de desproteção e desamparo, como situação de risco” (ORTIZ; FUENTES; LOPÉZ, 2004, p. 105). É importante que essa separação seja trabalhada com a criança, para que compreenda que os pais foram, mas retornarão. Por essa razão o

carinho e o amor dispensado às crianças pelos professores da educação infantil são indispensáveis.

Para que a criança de zero a dois anos não perca totalmente o vínculo com seu lar, ou seja, com suas figuras de apego, alguns procedimentos são realizados, como a utilização dos paninhos, das chupetas, almofadinhas, toalhinhas, enfim, tudo aquilo que remeta segurança à criança por lhe trazer um pedacinho de seu ambiente seguro consigo.

Como podemos comprovar em estudos realizados por Paim (2003, p. 74-75):

É de fundamental importância dar continuidade a pequenos hábitos familiares, nesses primeiros momentos, resgatando a maneira de comer, o tipo de alimentação, o jeito de dormir e o brinquedo preferido. O brinquedo que vem de casa ou o paninho cheiroso faz parte desse ritual. É, na maioria das vezes, a “muleta” para a formação de novas relações. Não prejudica, não “tira pedaço” e deve ser substituída gradativamente, à medida que se percebe que os laços fraternos com a Escola estão se firmando.

Conforme estudamos, os afetos nessa faixa etária precisam ser perceptivos e estão totalmente atrelados às necessidades físicas e orgânicas das crianças.

Todo o processo realizado dentro da instituição pelas educadoras/educadores deve ser ministrado de maneira doce, cuidadosa, pois é no contado diário com a criança e nessa troca de carinho que o desenvolvimento acontece. O contato direto, como o toque, é indispensável, pois abraçar, beijar, demonstrar afeto permite que a criança crie também um vínculo afetivo seguro com aquele ou aquela que é responsável em cuidar dela enquanto estiver na escola. Esse contato acontece nos momentos da alimentação, do sono, da mamadeira, da brincadeira, da troca e é essencial para transmitir confiança para os pequenos, que transformam a professora também em uma figura de apego.

Nas trocas, o toque, o carinho, as massagens são eficientes contatos corporais, principalmente, se acompanhados de palavras doces e carinhosas. A expressão fisionômica e o jeito de falar da educadora, nesses momentos, determinam as relações que a criança terá consigo e com os demais. A formação de uma auto-imagem positiva começa desde muito cedo (PAIM, 2003, p. 77).

A criança busca segurança no adulto que está cuidando dela, e, na ausência dos pais ou responsáveis, transfere para a educadora a confiança que precisa sentir

para ter um bom desenvolvimento afetivo, sem se sentir abandonada, com medo ou infeliz, ou seja, a criança sente-se segura, protegida, cuidada, amada por aquela que cuida dela como se fosse sua própria mãe e transmite amor verdadeiro por ela e não permite que ela sinta-se sozinha ou que suas necessidades não sejam atendidas.

Segurança nada mais é do que um outro jeito de sentir amor. Não significa proteger a criança dos perigos de se machucar, queimar-se, ser atingida por toda sorte de perigos, mas fazer com que ela não viva a sensação de ser abandonada, ter medo, ser infeliz, ficar perdida.

Sentir-se segura tem a ver com muita coisa! Está ligado a perceber que há sempre alguém que gosta dela, faça o que fizer, aconteça o que acontecer, e que há sempre um lugar para ela, ao qual ela pertence.

Por isso é importante que a criança não seja cuidada por muitas pessoas, ou seja, transferida constantemente dos braços de uma para outra a confiança é um sentimento que se adquire com o tempo e a regularidade dos cuidados e atenções que ela recebe (MANTOAN, 2003, p. 99).

Conforme a criança vai se adaptando no ambiente escolar e também com seus professores, ela passa a compreender melhor a separação que acontece entre ela e suas figuras de apego, até mesmo em relação às próprias educadoras, uma vez que em aulas diversificadas as crianças ficam em companhia de outros educadores com que não estão acostumadas. No entanto, quando existe o acompanhamento da professora auxiliar, a criança passa a ter confiança no outro educador que até então não passava de uma figura desconhecida. Isso acontece porque

A partir do primeiro ano de vida, uma vez estabelecido o vínculo de apego, a criança vai conquistando um certo grau de independência das figuras de apego graças a suas novas capacidades de locomoção, verbais e intelectuais. Esse processo é sempre conflitivo, pois exige readaptações contínuas com ganhos e perdas de certos privilégios, por isso é acompanhado por desejos ambivalentes de avançar e retroceder. Sem dúvida, ocorrem mudanças lentas, porém contínuas: as novas capacidades mentais e a própria experiência do retorno das figuras de apego permitem à criança aceitar melhor as separações breves (ORTIZ; FUENTES; LÓPEZ, 2004, p. 107).

A criança passa, portanto, a confiar naqueles que convivem com ela no período escolar, criando um vínculo afetivo, oferecendo carinho, amor e respeito. A

educadora também é responsável em ensinar à criança o que é respeito e como respeitar as pessoas; da mesma forma a professora deve respeitar seu aluno como indivíduo que ele é. Infelizmente nem sempre é o que acontece, muitas crianças são desrespeitadas todos os dias e em muitos casos por profissionais que deveriam cuidar delas, dar-lhes carinho, afeto. Não são raras infelizmente as notícias de maus tratos às crianças em instituições escolares.

É só ler os jornais, assistir à televisão e estar mais atento ao que nos rodeia para que se verifique o quanto elas são mal tratadas, espancadas, expostas, expostas a toda sorte de injustiças, maus exemplos, riscos, deformações de caráter, agressões (MANTOAN, 2003, p. 100).

Os educadores devem ensinar, auxiliar no desenvolvimento dos bebês, ter cuidados e dedicação aos seus alunos, estimulá-los, respeitá-los, uma vez que, ao escolherem a profissão de educadores, sabiam que haveria os momentos difíceis também, porém de maneira alguma devem deixar que isso influencie de forma negativa a sua relação com a criança, o que pode afetar o desenvolvimento humano desta. A educadora é o símbolo maior dentro de sala para a criança e é por meio dela que a criança experimentará novas situações de interação, novas vivências simples, mas que fazem a diferença. Conforme Paim (2003, p. 92) afirma:

Uma educadora de classe infantil precisa propor, possibilitar, acompanhar, orientar, compartilhar. Ela não faz pela criança. Ela ensina a viver, a conviver, uma lição corpo-a-corpo. Se quem deve atuar e experimentar é a criança, a questão é muito reflexiva: como propor a atividade sem dizer o que se deve fazer e mesmo assim, conseguir o intento? A educadora é o modelo atuando em sala de aula, o espelho da criança, que a imita em tudo. A educadora é um ídolo para suas crianças. Observem que crianças temos e saberemos como somos!...

Dessa forma, concluímos que o professor é o grande diferencial de sala de aula e que é ele quem deve direcionar as atividades e os cuidados com suas crianças para que estas aprendam não somente o pedagógico, mas também a viver. O desenvolvimento afetivo e cognitivo são faces de uma mesma moeda.

Para compreendermos melhor esse contexto da afetividade na educação escolar da criança de zero a dois anos, apresentaremos no próximo capítulo um relato “estudo de caso” sobre afetividade e um meio de intervenção escolar de

situações vivenciadas pela própria autora do trabalho, enquanto auxiliar de sala de crianças dessa faixa etária, tendo como objetivo mostrar os saberes de senso comum do que vem a ser afetividade.

4 RELATO DA ATUAÇÃO: UM ESTUDO DE CASO SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DA AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO DE BEBÊS

Nesta seção apresentamos um relato que expõe situações vivenciadas pela própria autora do trabalho enquanto auxiliar de classe de crianças dessa faixa etária. Desse modo este capítulo apresenta um estudo de caso que será considerado como amostra dos conceitos de senso comum do que vem a ser afetividade com crianças pequenas na escola.

Eu, Ceila Viviane da Silva, acadêmica do 4º ano do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá, venho, por meio deste relato, expor situações vividas por mim durante minha graduação, uma vez que, durante os quatro anos de estudo, tenho trabalhado como professora auxiliar de um colégio privado de Maringá, atuando com crianças na faixa de zero a dois anos.

Eu nunca havia trabalhado em escolas, colégios ou centros de educação infantil, a experiência que possuía com crianças era aquela que quase todas as pessoas possuem, ou seja, os primos menores, os sobrinhos que chegam e ajudamos a cuidar. Tenho duas sobrinhas, a B. e a A.C., hoje elas já têm 15 e 14 anos e com certeza posso dizer que muito do que levei para a escola aprendi quando ficava com elas, quando eram pequenas.

Já presenciei várias situações no colégio em que trabalho, e com muitas delas eu não estava de acordo, porém não me pronunciei, pois existe certa hierarquia dentro de sala e devo respeitá-la, não posso ir contra a professora regente, já que ela é a responsável pela sala. No entanto em alguns momentos falei o que pensava e tentei expor um posicionamento diferente para lidar com o problema, porém o argumento foi sempre o mesmo, ou seja, que é assim mesmo que funciona e que não era para eu me preocupar, pois no final a criança ia entender aquilo que a professora queria transmitir e que eu deveria ter “pulso firme”.

Tenho verdadeiro amor pelos meus alunos e acho fascinante ver aqueles que formaram a primeira turminha com que eu trabalhei. Estão maiores, já falam, correm, comem sozinhos, vão ao banheiro, não precisam mais que eu lhes troque as fraldas, já não choram mais quando chegam para estudar, pelo contrário, sentem-se felizes em estar lá.

Às vezes, em festas ou algum outro tipo de evento, ex-alunos vão até o colégio e me procuram, pois dizem às mães que querem matar as saudades da “prof. Ceila”, fico muito orgulhosa em saber que de alguma forma marquei verdadeiramente a vida dos meus pequenos ou de pelo menos alguns deles.

No ano passado uma menininha linda que foi minha aluna no Infantil I em 2009 (ano em que comecei a trabalhar no colégio) foi com sua mãe no último dia de aula levar um presente para cada professora que fez parte da sua vida escolar, pois ia mudar de colégio. Fiquei muito feliz de ser lembrada por ela, a mãe disse toda orgulhosa que havia comprado as lembrancinhas para as professoras que a própria filha havia pedido.

Na última festa junina a Juliana (mãe da Sandrinha) levou a Sandrinha lá no colégio, eu estava trabalhando em uma das barracas da festa e de longe ouvi alguém me chamando com muita insistência, e para minha surpresa quando olhei, era a Sandra. A Juliana veio conversar comigo e disse que há tempos a Sandra estava pedindo para ir me ver, pois estava com saudades. Demos um abraço bem apertado e gostoso e tiramos uma foto linda que depois a mãe me mandou como recordação. Essa é uma das minhas histórias, mas na verdade é difícil selecionar uma entre tantas.

Comecei a trabalhar no mês de julho na sala do Infantil I (crianças de 1 a 2 anos), no ano seguinte trabalhei como auxiliar na sala do Infantil III, crianças de três a quatro anos, depois voltei para o Infantil I e estou lá até agora.

Quando trabalhei no Infantil III, apesar de as crianças serem mais velhas, foi deliciosa minha participação na vida delas, as crianças já eram mais independentes e não precisavam tanto da minha ajuda, no entanto, do carinho elas ainda precisavam demais. Algumas delas ficavam em período integral na escola e por essa razão eram muito carentes, e eu, por minha vez, tentava diminuir esse sentimento de abandono que às vezes tomava conta deles. Era eu quem lhes dava banho, vestia, penteava o cabelo, passava perfume, dizia que estavam lindas e cheirosas. Era eu também quem lhes dava almoço, muitas vezes não queriam almoçar, inventavam que seus pais haviam dito que iriam buscá-las para almoçarem juntos, aí eu brincava, conversava, por muitas vezes tive que ser a tal da professora “mais dura”, mas elas sabiam que o que eu queria era o bem estar delas.

Sinto-me realizada quando vejo algumas dessas crianças correndo pelos corredores, pois fizeram parte da minha trajetória, assim como fiz parte da trajetória

deles, de forma importante, de forma essencial para a vida de cada um. Claro que existiam aqueles casos que tiravam até o mais paciente dos homens sobre a Terra do sério, mas o que podíamos fazer? Houve aluno que já “cuspiu” no meu rosto porque não queria entrar no refeitório para almoçar e teve um que disse que ia mandar o tio dele que estava preso me matar quando o mesmo saísse da cadeia, isso porque ele não queria almoçar e eu disse que ele tinha que comer pelo menos um pouco, porque senão ficaria com fome, pois o lanche demoraria a ser servido.

Mesmo sendo um colégio particular, onde a maioria das pessoas acredita que as crianças não passam por problemas familiares só por terem uma situação financeira estável, me deparei várias vezes com situações como essas, às vezes a situação financeira da família é estável, mas a estrutura familiar está abalada por outras razões. Temos que saber lidar com essas crianças, pois, para terem um comportamento como os citados e tomar atitudes como as desses dois últimos casos que relatei, a criança tem que estar com sérios problemas em seu desenvolvimento familiar. No momento do almoço eu cuidava e auxiliava tanto os menores quanto os maiores, fiquei com várias crianças de diferentes níveis, acredito que, de uma forma ou de outra, os alunos da educação infantil já passaram todos por mim.

No ano passado a turma que auxiliei (Infantil I) começou o ano com 16 alunos, isso para a professora regente e eu, depois do período da adaptação. A coordenação começou a procurar outra auxiliar para a nossa sala, porque até então não havia necessidade, pois toda a coordenação ficava em sala nos ajudando, pois imaginem só o período de adaptação do infantil I (1 a 2 anos), são bebês, é a maior choradeira.

Em determinados momentos acontecem algumas situações com que não concordo, mas, como existe uma hierarquia dentro do colégio, como disse anteriormente, muitas vezes preciso ficar quieta. No entanto, de uma forma ou de outra, tento auxiliar fazendo aquilo que acredito ser o correto. Em certa ocasião, duas crianças se desentenderam por causa de um brinquedo, uma delas ficou toda machucada e a professora nem tomou conhecimento da situação. Quando os pais chegaram para buscar a criança, viram como ela estava e ficaram assustados. Como no ano anterior a pequena havia sido minha aluna, de imediato os pais foram me procurar, uma vez que não encontraram a professora atual de sua filha e nenhuma anotação na agenda. Fui em busca de localizar a professora, pois

realmente os braços e as costas da criança estavam arranhados e com mordidas, a professora estava descansando, pois estava em horário de almoço. No entanto, quando a localizei, achei que fosse dar uma explicação mais preocupada para os pais, porém a professora disse que não havia visto o que aconteceu, mas que não era para os pais se preocuparem porque “essas brigas por causa de brinquedos são comuns”. Claro que os pais foram até a coordenação para relatarem o acontecido e a insatisfação pelo descaso da professora com a situação ocorrida em sua aula.

Outra situação que a meu ver foi tratada de forma errada: Havia um aluno do Infantil I que tinha muito medo de “boi”, inclusive da música “boi, boi, boi... boi da cara preta, pega esse menino que tem medo de careta”, pois ele associava o animal com a música. A adaptação dessa criança foi muito difícil, ela chorava muito, não parava nem na hora de dormir. Certo dia estava tocando no rádio um CD com essa música, a criança entrou em pânico, desespero total. Contamos para as professoras do período vespertino, para que evitassem tocar a música, uma vez que a criança ficava na escola em período integral. No entanto, a professora auxiliar da tarde resolveu usar isso para amedrontar seu aluno, fazendo com que ele parasse de chorar. Ela dizia assim: “para de chorar se não o boi vem te buscar, olha ele lá na janela”. Imediatamente a criança parava de chorar, mas corria pra se esconder atrás de alguém ou de alguma coisa. Falei para parar, pois ocasionaria um trauma na criança, mas ela dizia: “nada a ver” e caía na risada.

Outras situações como essas que relatei acima já aconteceram muitas vezes, questiono o comportamento das professoras, mas é sempre a mesma coisa, dizem que devem fazer isso porque é “pura manha da criança”. Não acho certo, quando acontece de profissionais como essas se iniciarem dentro do quadro de funcionários da escola, tento passar aquilo que é do meu conhecimento para as novas contratadas com que tenho contato, para que não tomem atitudes como essas que algumas de minhas colegas tomaram.

Gostaria ainda de relatar o caso da professora auxiliar que começou a trabalhar comigo, ela era acadêmica de uma instituição privada aqui de Maringá e estava cursando o segundo ano do Curso de Pedagogia, não tinha experiência alguma, ou seja, não sabia nem como pegar um bebê no colo, pelo menos não tinha muito jeito. Ela se mostrava muito assustada. Enfim, a Leticia (nome fictício) trabalhou com a gente durante três semanas e pediu para sair, quando veio se

despedir, disse que achava que ia sair até do curso, pois descobriu que não levava o menor jeito para trabalhar com crianças.

O que realmente a fez desistir foi um dia no qual tínhamos ido com os alunos assistir a um filme na sala de vídeo (que a propósito fica no segundo piso do prédio). Quando já estávamos voltando para sala, na descida das escadas, era visível o medo que ela estava sentindo daquela situação, mas não havia o que fazer, tínhamos que descer as escadas (nós ensinamos para os alunos descerem de bumbum), imaginem 16 bebês descendo as escadas juntos e uma aluna que estava sentadinha do lado da Leticia descendo as escadas simplesmente rolou escada abaixo. A Leticia ficou tão apavorada que na hora ela não conseguiu nem sair do lugar, imediatamente peguei a bebê e disse para minha parceira se acalmar pois estava tudo bem, tinha sido só um susto apenas.

Lembro-me de que depois disso, ela, que já estava insegura, teve a certeza de que precisava admitir que não possuía a preparação necessária para trabalhar como professora na educação infantil. Na semana seguinte contrataram outra auxiliar.

Apesar de saber que o Curso de Pedagogia abre muitas outras portas e não somente a de ser professora de educação infantil, acredito que me encontrei sendo auxiliar do Infantil I, é a faixa etária com que mais gosto de trabalhar e por isso resolvi estudá-la no meu trabalho de conclusão de curso.

Nesses poucos anos de experiência que possuo, tenho muitos exemplos para seguir e também exemplos para saber quais atitudes não seguir. Trabalhei com muitas professoras, boas, ruins, aquelas sérias demais que chegavam a deixar a criança e o próprio pai apreensivos, pois não tinha nenhum gesto de carinho com os alunos; aquelas que eram muito fervorosas deixando os pais apreensivos por acharem que eram espalhafatosas demais. Acredito que, com essas experiências, pude aprender a equilibrar a mim mesma, brinco quando tenho que brincar, mas quando é preciso maior seriedade, também sei lidar com a situação.

O objetivo deste relato era apresentar compreensões de senso comum de afetividade na escola com crianças de zero a dois anos. Por meio do relato foi possível observar algumas ideias equivocadas, como:

- se o professor for muito afetivo, perde o controle das crianças;
- se o professor ficar paparicando as crianças, elas ficarão mal acostumadas;

- o professor severo gera disciplina;
- não se pode dar tanta atenção às manhas das crianças;
- é normal as crianças brigarem e se agredirem na escola e o professor tem pouco a fazer;
- a criança não sente falta dos pais, mas apenas é birrenta e chorosa;
- existe professor mais afetivo que os outros;
- afeto é dar abraço, beijo e amor;
- a hora do banho, do almoço e troca, da mamadeira, da atividade, do sono são momentos comuns e corriqueiros do dia da escola.

Conforme os estudos propostos anteriormente, essas ideias são de senso comum e estão plenas de equívocos. A afetividade na relação do professor com a criança pequena não deve ser apenas a característica pessoal de um professor. A afetividade é muito mais do que isso, conforme já estudamos, no caso da criança de zero a dois anos, ela é essencial, pois só por meio das relações afetivas é que garantimos à criança as condições necessárias ao seu pleno desenvolvimento.

Portanto, os professores devem ser afetivos e trabalhar com o sentimento de afetividade com seus alunos, entendendo que a afetividade e a cognição são indissociáveis em toda e qualquer ação da criança, mesmo da criança de zero a dois anos.

Professores construtivistas respeitam as crianças ao defender os direitos das mesmas através de seus sentimentos, ideias e opiniões. Eles usam de sua autoridade seletivamente e abstêm-se de usar seu poder desnecessariamente. Desta forma, eles dão às crianças a oportunidade de desenvolver suas personalidades tendo autoconfiança, respeito por si e pelo outros, questionando e criando ideias (DE VRIES; ZAN, 2003, p. 124).

Algumas pessoas consideram que, se o professor trata bem, com carinho e dedicação o seu aluno, ele está “paparicando” a criança. Como vimos, isso não é bem assim. Na realidade o adulto da relação, no caso, professor-aluno, precisa impor os limites estabelecidos pela instituição, porém de forma respeitosa e com certos cuidados. Isso não significa “paparicar” o aluno ou ser severo e sim cuidar, educar.

O papel dos adultos, nesses momentos é o de colocar limites ao comportamento da criança, sem, contudo, reprimi-la. Colocar limites significa combinar com a criança o que pode e o que não pode ser feito na creche, na escola, durante as atividades que serão realizadas. Sem esse trato entre os adultos e a criança, ela não terá, no geral, condições de saber o que é mais adequado, o que ela pode fazer ou não para viver bem com as outras pessoas (MANTOAN, 2003, p. 111).

A criança precisa sentir que é amada pelos adultos que participam de sua vivência, tanto os pais quanto os professores são importantes nesse momento de desenvolvimento afetivo e cognitivo da criança. As crianças pequenas (0 a 2 anos) passam por muitos conflitos quando ingressam nas escolas e por essa razão a receptividade dos professores é muito importante nesse momento, pois

Todas as pessoas necessitam de atenção, de aprovação de seus atos, principalmente quando enfrentam tarefas que não têm certeza de que se sairão bem, que enfrentam pela primeira vez, que são novas, difíceis para a nossa competência (MANTOAN, 2003, p. 98).

Sem essa atenção dispensada dos professores para as crianças, muitas delas passam a ter atitudes agressivas para com seus “coleguinhas” de sala, pois essa é uma forma que os pequenos encontram para chamar a atenção dos professores e dos pais que julgam estarem abandonando-os quando os deixam na escola e vão, na maioria das vezes, trabalhar.

Essas brigas normalmente acontecem quando as crianças disputam os brinquedos ou a própria atenção dos adultos. Ou seja, a criança pequena precisa muito do adulto para conseguir resolver os problemas de vida em comum, com outras pessoas, ou seja, os problemas de vida social. É, pois, muito importante que a criança sinta e conte com a autoridade do adulto, mas não devemos confundir autoridade com medo. Autoridade, no caso, significa, acima de tudo, respeito, apoio, segurança, proteção, justiça.

O adulto precisa significar tudo isso para uma criança, pois é a partir dele que ela vai aprender a ser uma Pessoa (com p maiúsculo). Ela tem em nós o modelo a seguir para ser alguém. Depende muito de nossas atitudes o que uma criança vai aprender a fazer com o seu semelhante, hoje e amanhã. Se elas nos virem gritando, batendo, xingando, tenham a certeza de que fará o mesmo com o coleguinha, o irmão e até com os adultos. Criança não nasce sabendo agredir,

como também (isso vocês já sabem) não nasce sabendo amar (MANTOAN, 2003, p. 112).

Todos os professores deveriam ser profissionais capacitados e devem agir de maneira que não privilegiem um ou outro aluno, existe um professor mais afetivo do que o outro. No entanto, os professores precisam ser profissionais, necessitam experiência para trabalharem com crianças da educação infantil, pois o tratamento com os bebês são diferenciados dos demais níveis. Segundo Paim (2003, p. 78):

O profissional dos pequeninos deve ter experiência com crianças e ser **uma pessoa madura emocionalmente**. Antes de trabalhar com os pequeninos, o educador precisa passar por outras classes de crianças com diferentes idades. Para ser um bom educador, é preciso verbalizar, rir, falar constantemente, realizar imitações. Quando é observado de fora, parece estar falando sozinho, mas ninguém contesta porque conhece a sua tarefa na educação. Em relação à classe dos pequeninos, é preciso **muita sensibilidade, tranquilidade e muita criatividade**, por parte do educador (grifos nossos).

Os educadores devem transmitir, além do conhecimento cognitivo, os sentimentos afetivos, como a emoção, o carinho, o amor, no entanto, alguns profissionais acreditam que dar carinho é simplesmente beijar e abraçar. Claro que beijar, abraçar, tocar as crianças faz parte de transmitir o afeto por parte dos educadores, porém não é só isso. Segundo Paim (2003, p. 80), “a forma como o pequenino é recebido e o que lhe é feito, nesse momento, é fundamental e determina a continuidade do relacionamento”.

O momento de maior transmissão do afeto é o momento do cuidar, no qual os educadores podem ter mais intimidade com seus alunos. Durante a alimentação, a mamadeira, a troca, o sono. Esses momentos não são corriqueiros na vida escolar de uma criança e sim importantes para o seu desenvolvimento. “A expressão fisionômica e o jeito de falar da educadora, nesses momentos, determinam as relações que a criança terá consigo e com os demais”. (PAIM, 2003, p. 77).

É necessário que saibamos como lidar com crianças tão pequenas, ou seja, bebês ainda. Para isso existem algumas práticas pedagógicas que podem e devem ser adotadas pelos educadores. Sendo assim, no próximo capítulo abordaremos algumas dessas práticas pedagógicas que poderão auxiliar no trabalho desenvolvido

em sala de aula por professores da educação infantil que trabalham com crianças pequenas de zero a dois anos.

5 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: AFETIVIDADE

Neste capítulo abordaremos algumas práticas pedagógicas que podem auxiliar no trabalho em sala de aula com as crianças de zero a dois anos, favorecendo o seu desenvolvimento e a relação de interação com os adultos e outras crianças que convivem diariamente junto delas.

A instituição deve proporcionar ao aluno, além das atividades pedagógicas e do cuidar, um ambiente propício para o desenvolvimento social, cognitivo e afetivo, como sugere Paim (2003, p. 75):

As salas não devem ser muito grandes; espaços menores dão um pouco mais de segurança porque as crianças podem olhar sobre ela e sobre todos os recantos. Salas grandes proporcionam materiais espalhados, muito estímulo simultâneo e pouca assimilação. A decoração é importante. É desejável que seja divertida, mas não infantilizada. Os pequeninos não precisam de nada distinto da vida, porque, além de estarem aprendendo a conhecê-la, precisam saber alcançar o que a vida lhes oferece. O período é de construção do real e não de simbolização.

A instituição de ensino, seja ela creche ou pré-escola, deve propiciar às crianças qualidade para aprenderem e oportunidade para se desenvolverem, permitindo-lhes liberdade para realizar suas atividades, ambiente agradável e tranquilo. A criança precisa contar ainda com professores responsáveis e qualificados para desenvolverem os trabalhos adequados para a faixa de idade de zero a dois anos.

Julgamos que o objetivo educacional da pré-escola que realmente venha atender as necessidades psicossociais da criança deve ser o de criar as condições mais adequadas ao seu desenvolvimento global. Em outras palavras, a educação infantil deve visar, antes e sobretudo, ao desenvolvimento harmonioso da criança em seus aspectos físico, sócio-emocional e intelectual, para que ela consiga ser tudo o que poderia ser nesse período de sua vida. Na verdade, o ser humano é uma totalidade não sendo possível separar o aspecto físico do sócio-emocional e do cognitivo. Portanto, a ênfase num desses aspectos do desenvolvimento pode comprometer os outros. A educação infantil não pode se contentar apenas em preparar a criança para enfrentar outra fase de sua vida. O verdadeiro sentido da educação infantil deve ser o de contribuir para o desenvolvimento da criança a fim de que esta realize todas as suas possibilidades

humanas características do período de desenvolvimento em que se encontra (ASSIS, 2003, p. 15).

Com a escola preparada, também é importante ter uma boa receptividade com os pais, para transmitir confiança e segurança, já que eles estão deixando, de certa forma, nas mãos de estranhos os seus filhos.

Segundo Caetano (2011, p. 30), “os filhos representam, hoje em dia, mais que objeto de afeto e de cuidados dos pais, chegando a ser a razão de viver deles e o modo de se realizarem”.

A professora deve passar tranquilidade para os pais e também para as crianças no momento de recebê-las, no início do período escolar. “O modo como os traços particulares de cada criança são recebidos pelo professor, e pelo grupo em que se insere tem um grande impacto na formação de sua personalidade e de sua auto-estima, já que sua identidade está em construção” (BRASIL, 1998, p. 13).

As crianças de zero a dois anos devem ter um atendimento diferenciado dos demais níveis de educação, pois ainda são bebês, ou seja, ainda usam fraldas, dormem, mamam, choram para expressar o que desejam.

De acordo com Paim (2003, p. 75), “Quatro espaços definidos são fundamentais: o lugar para brincar, repousar, alimentar-se e higienizar-se. Esses locais precisam ser organizados e seguros para que as crianças possam movimentar-se e tocar-se”.

No momento da troca, por exemplo, a educadora e/ou educador responsável deve fazê-lo de forma carinhosa e cuidadosa. É um momento de muita afinidade entre a criança e o adulto que está responsável pelo ato. “nas trocas, o toque, o carinho, as massagens são eficientes contatos corporais” (PAIM 2003, p. 77).

Nas instituições de ensino de crianças de zero a dois anos, é inevitável que se crie um vínculo afetivo maior do que apenas o gostar de professoras/alunos: é realmente um amor, um bem querer fraterno. Não se pode é claro confundir os sentimentos. Conforme Paim (2003, p. 74) “[...] uma educadora não é mãe de seus alunos, mesmo que já o seja. Ser mãe é muito diferente de ser educadora e as crianças, pelos próprios comportamentos, são capazes de estabelecer bem essa diferença”.

Os brinquedos mais simples, por muitas vezes, são os mais valiosos para as crianças: “[...] objetos da vida cotidiana [...] em desuso na casa da criança, tornam-se riquezas na escola” (PAIM, 2003, p. 76).

As crianças precisam disso, de brinquedos adequados, uma sala confortável, um ambiente agradável, de carinho e respeito de seus educadores. Além é claro de método e didática para se trabalhar com as crianças de zero a dois anos, uma vez que

Cada atividade não dura mais de 5-6 minutos e, quando se propõe um trabalho, recolhem-se os outros brinquedos. Permanece a questão da superestimulação, a não ser que haja uma auxiliar na sala, que possa interagir com outras crianças simultaneamente (PAIM, 2003, p. 77).

Portanto, concluímos que para que a criança se desenvolva conforme sua faixa etária (0 a 2 anos), é preciso que seja disponibilizadas a ela todas as condições necessárias para que o trabalho dos educadores seja de fato realizado com objetividade, atingindo as metas desejadas.

E mais, para que o desenvolvimento seja pleno, é necessário que brinquemos com as crianças, elas gostam muito de brincar, faz bem a elas, além do que, segundo Mantoan (2003, p. 103), “qualquer “paixão” as diverte”!

Não há a necessidade de inventar novas brincadeiras, coisas simples são o que deixam as crianças mais felizes, o fato de o adulto destinar algum tempo de atenção é o que faz a criança pequena de zero a dois anos sentir-se importante e alegre por poder participar da vida dos pais e dos professores. Como afirma Mantoan (2003, p. 104), “significa estar junto dela, deixar com que ela participe das coisas que você faz todos os dias e fazê-la explorar do seu modo as coisas simples da vida”.

Além de as crianças gostarem de brincar e terem isso como meio de aproximação dos adultos que participam de sua vida, também é importante para o desenvolvimento motor a linguagem, pois a brincadeira é uma forma de estimular a criança a andar, a falar, ou seja, permite que a criança conheça o mundo e os objetos que fazem parte dele.

A criança, conforme vai crescendo, torna-se cada vez mais curiosa e desejosa de aprender. É brincando que ela vai aprendendo a andar,

falar, a saber o que é duro, mole, liso, áspero, o que machuca, o que é pesado, o que quebra, o que é gostoso, o que fica parado, ou se move... (MANTOAN, 2003, p. 104).

Muitos educadores pensam na comodidade de deixar a criança somente em sala de aula, ou em fazê-la dormir mais tempo do que o necessário para poderem dar conta de planejamentos e relatórios, no entanto a criança precisa participar das atividades disponibilizadas pela instituição de ensino, isso é o que faz a diferença no aprendizado da criança. Essa aproximação com os professores por meio das brincadeiras torna o convívio mais tranquilo, gerando confiança para os alunos.

É tão bom ficar lá fora, tomar sol, mexer na areia, cavar buracos... mas só se fica dentro de uma sala, ao lado, muitas vezes, de quem nem tempo tem para lhes dar atenção. E os brinquedos? Onde estão eles? Sujos, quebrados, poucos? (MANTOAN, 2003, p. 104).

Algumas sugestões de práticas pedagógicas estão disponíveis no PROEPRE, mais conhecido como “Proeprinho”, por se destinar aos estudos e metodologia de ensino e desenvolvimento de crianças de zero a dois anos.¹

Portanto, seguem “algumas sugestões de como entreter as crianças, brincando com elas e a gosto delas” (MANTOAN, 2003, p. 104):

- Pegar objetos (inofensivos – cuidado!);
- Olhar para tudo que os rodeia: paredes decoradas, coloridas, folhas de árvores que se agitam com o vento, o rosto das pessoas, sorrindo para eles, os rostinhos deles próprios refletidos no espelho, fitas coloridas, brinquedos pendurados no berço, ou num cabide;
- Passar a mão no rosto, nos cabelos, nas mãos das pessoas, tentando pegar-lhes os dedos;
- Ficar perto das pessoas (mães, pajens), enquanto elas fazem seus serviços, conversam com outros adultos;
- Observar e participar da vida que passa à sua volta, recostando na sua cadeirinha, enquanto se sai para um passeio, se atende a uma porta, se faz compras;
- Mexer em objetos pequenos, tais como carretéis de linha, bichinhos de plástico e borracha, caixinhas de papelão e tudo o quanto são coisas que chamam a atenção por serem coloridas e de fácil manuseio;
- De ficar de bruços, rodeado de coisas que eles possam pegar, cheirar, morder, puxar,

¹ O Proepr (1980), chamado inicialmente de Processo de Solicitação do Meio, foi elaborado pela profa. Dra. Orly Zucatto Mantovani de Assis, a partir de sua pesquisa de doutorado. Trata-se de uma proposta metodológica fundamentada na teoria psicogenética de Jean Piaget. Atualmente, o programa de ensino Proepr está implantando em muitas escolas de todo o país. Maiores informações em Mantovani de Assis (2000) (CAETANO, 2008, p. 114).

bater, jogar;

- De serem empurrados num carrinho, bem confortavelmente, para tomarem sol e poderem olhar tudo o que se passa à sua volta;
- Olhar em espelhos ao nível do chão;
- Amassar papéis de todo o tipo, especialmente os que fazem barulho;
- Bater panelas e tampas, bumbos, latas e colher de pau;
- Puxar latinhas, copinhos de plásticos, pratos de papel, carretéis, etc., pelo barbante, deixá-los cair e ir buscá-los, no chão;
- Morder, revirar de um recipiente para outro pregadores de roupas, objetos pequenos e inofensivos, areia, água;
- Esvaziar cestas de papel;
- Pegar florzinhas e bichinhos (insetos) pequenos do chão;
- Brincar com todo objeto que afunda, flutua, faz barulho, durante o banho;
- Apoiar-se em suportes para se levantar sozinho;
- Descer escadas, engatinhando de costas;
- Andar pela casa toda, livremente, ou seja, por espaços amplos ou cheios de obstáculos;
- Brincar com coisas que rolam: bolas, frascos de plástico, tampinhas de desodorante, shampoo.

Tenham, pois, à disposição das crianças nessa idade:

- Pneus, bancos;
- Caixas grandes de papelão (essas de geladeiras, etc.) para fazer cabanas e guardar brinquedos;
- Caixas de sapato vazias para serem empilhadas, por exemplo.
- Rolos de papel higiênico;
- Caixas de pasta de dente para serem amarradas, puxadas como cobra;
- Velocípede;
- Roupas velhas, chapéus, sapatos, bolsas para brincar de faz-de-conta;
- Toca-discos, rádios, bandinhas de percussão;
- Fantasias, cestas, bonecas, carrinhos, bolas, bichos de pano, móveis e utensílios de uma casa (miniatura);
- Martelo, prego, madeira (cuidado com eles!);
- Tesouras, papel, revistas, pincéis, tintas, argila, massa de modelar, baldes e formas, lápis;
- Jogos pedagógicos, comprados ou confeccionados por vocês mesmos;

Isso tudo porque essas crianças gostam de brincar de:

- Fazer compras, cuidar do bebê como mamãe, brincar de médico, de ficar doente, de lavar louça, fazer comidinha;
- Fazer bolinhos de terra, de água e areia;
- Andar, saltar, pular, jogar, correr, atirar coisas, tomar chuva;

- Fazer bolhas de sabão;
- Trepas em portões, cercas;
- Dependurar-se e balançar-se;
- Rabiscar, pintar, “desenhar”;
- Martelar como papai e “fazer consertos”, nos carros, nos móveis;
- Riscar paredes;
- Plantar sementes em pires, na terra para observar-lhes o crescimento;
- Dançar, cantar, fazer ruídos, acompanhar ritmos, imitar artistas da TV;
- Fazer bichinhos e comidinha (biscoito, bolachas) com massa de modelar;
- Empurrar carrinhos, caixas, pneus.

Quadro 5: Sugestões de como entreter as crianças

Fonte: Mantoan (2003, p. 104-106).

Essas são algumas sugestões de práticas pedagógicas relacionadas à afetividade, que é o tema deste trabalho. Enfim, o professor/professora é a pessoa responsável por inserir a criança no meio social, de fazê-la interagir com crianças de sua idade e também com outros adultos que não sejam seus pais, uma vez que essa relação emocional de desapego com os pais e de um novo vínculo afetivo com professores e os novos amigos é necessária e importante para o desenvolvimento completo da criança pequena de zero a dois anos. “É preciso não esquecer do mais importante: o brincar faz parte da vida da criança; ela necessita do brinquedo e o procura, naturalmente, para que possa se desenvolver” (MANTOAN, 2003, p. 106-107).

Dessa forma a criança cresce e tem todas as condições sociais e emocionais de se tornar um adulto de boa índole, bem resolvido naquilo que se refere aos sentimentos e que saberá como agir diante de situações que lhe exijam atitudes definidas e concretas, ou seja, quando a afetividade é trabalhada de maneira adequada com os alunos, desde o início, depois de adulto essa criança saberá como agir diante de qualquer problema que possa vir ter, pois será uma pessoa bem resolvida.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando iniciamos nossa pesquisa, o intuito era o de comprovar que todo aquele amor e carinho que existia quando estamos perto de nossos alunos valia de alguma coisa mais específica para o aprendizado e para o desenvolvimento daquelas crianças, e que essa transmissão de afeto era um diferencial dentro do âmbito escolar, uma vez que acreditamos que quando a criança está mais feliz fica mais fácil dela participar das atividades e de se sentir melhor dentro de ambiente até então desconhecido.

A nossa hipótese se sustentou na ideia de que a criança não consegue aprender e se desenvolver se não contar com a afetividade dos adultos que convivem com ela. O que podemos comprovar por meio de nossos estudos, uma vez que o adulto quando demonstra afetividade pela criança faz com que ela sintase mais confiante, amada, o que é essencial para o seu desenvolvimento e seu aprendizado.

A partir da realização de uma pesquisa com caráter bibliográfico, foi possível responder todos os objetivos estabelecidos no início do trabalho, para tanto nos fundamentamos especialmente na Teoria Psicogenética de Jean Piaget, como principal referencial teórico que foi estudado.

Foi importante constatar à partir da teoria de Jean Piaget que, realmente para o bom desenvolvimento da criança pequena, cognição e afeto caminham juntos. Ou seja, a afetividade e a inteligência são insubstituíveis para o desenvolvimento pleno da criança, sendo importante que estejam presentes em sua formação humana.

Com a concretização desse trabalho o que ficou foi a vontade de ir adiante sempre buscando novas fontes de conhecimentos, como, por exemplo, uma nova proposta de pesquisa, ou seja, a realização de uma pesquisa de campo sobre a afetividade em escolas que se baseiam em teorias diversificadas, para a construção de um contra ponto das teorias mais utilizadas nas instituições de ensino de crianças de 0 a 2 anos.

REFERÊNCIA

ARAÚJO, Ulisses F. A dimensão afetiva da psique humana e a educação em valores. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo, Summus, 2003. p. 153-169.

ASSIS, Orly Z. Mantovani. A educação infantil e seus objetivos: algumas considerações. In: ASSIS, Mucio Camargo de; ASSIS, Orly Zucatto Mantovani de (Org.). **PROEPRE: fundamentos teóricos e prática pedagógica para a educação infantil**. Campinas, SP: Graf. FE; IDB, 2003. p. 15-22.

ASSIS, Orly Z. Mantovani; MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Construção da estruturas da inteligência na criança. In: ASSIS, Mucio Camargo de; ASSIS, Orly Zucatto Mantovani de (Org.). **PROEPRE: fundamentos teóricos e prática pedagógica para a educação infantil**. Campinas, SP: Graf. FE; IDB, 2003. p. 23-30.

AURÉLIO, Dicionário online. Disponível em: <<http://74.86.137.64-static.reverse.softlayer.com/>> acesso em 25 de Novembro de 2012.

BEE, Helen. A abordagem piagetiana. In: FONTANA, R.; CRUZ, N. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo. Atual, 1997. p. 43-54.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases nº. 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAETANO, Luciana Maria. **O desenvolvimento afetivo na ótica piagetiana**. Apostila (texto não publicado), 2005. p. 1-15.

_____. **O conceito de obediência na relação pais e filhos**. São Paulo: Ed. Paulinas. 2008 [Coleção Psicologia Familiar].

_____. **É possível educar sem palmas?: um guia para pais e educadores**. São Paulo: Paulinas, 2011.

DE SOUZA, Maria Thereza Costa Coelho. O desenvolvimento afetivo segundo Piaget. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo, Summus, 2003. p. 53-70.

DE VRIES, Rheta; ZAN, Betty. Criando um ambiente construtivista numa classe. In: ASSIS, Mucio Camargo de; ASSIS, Orly Zucatto Mantovani de (Org.). **PROEPRE:**

fundamentos teóricos e prática pedagógica para a educação infantil. Campinas, SP: Gráf. FE; IDB, 2003. p. 120-134.

LUQUE Afonso. PALÁCIOS, Jesús. Processos cognitivos básicos na primeira infância. In: COLL, César; PALÁCIOS, Jesús; MARCHESI, Álvaro (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p. 55-68.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. Promovendo o desenvolvimento infantil uma contribuição aos que se dedicam a educação de crianças de 0 a 6 anos de idade. In: ASSIS, Mucio Camargo de; ASSIS, Orly Zucatto Mantovani de. (Org.). **PROEPRE: fundamentos teóricos e prática pedagógica para a educação infantil**. Campinas, SP: Gráf. FE; IDB, 2003. p. 97-119.

ORTIZ, Maria José; FUENTES, Maria Jesús; LÓPEZ, Félix. Desenvolvimento socioafetivo na primeira infância. In: COLL, César; PALÁCIOS, Jesús; MARCHESI, Álvaro (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 105-123.

PAIM, Neiva Coelho. O conceber, o nascer, o permanecer. In: ASSIS, Mucio Camargo de; ASSIS, Orly Zucatto Mantovani de (Org.). **PROEPRE: fundamentos teóricos e prática pedagógica para a educação infantil**. Campinas, SP: Gráf. FE; IDB, 2003. p. 70-96.

PALANGANA, Isilda Campaner. A concepção de Jean Piaget. In: _____ . **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky: (a relevância do social)**. 3. ed. São Paulo: Summus, 2001. p. 13-84.

PESSOA, Vilmarise Sabim. Afetividade sob a ótica psicanalítica e piagetiana. **Publicatio UEPG**, PR, 2000. p. 97-107. Disponível em: <<http://www.uepg.br/Propesp/publicatio/hum/2000/06.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2011.

PIAGET, Jean. **Biologia e conhecimento**: ensaio sobre as relações entre regulações orgânicas e os processos cognoscitivos. Tradução de Francisco M. Guimarães. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 1973.

SASTRE, Genova; MORENO Montserrat. O significado afetivo e cognitivo das ações. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo, Summus, 2003. p. 129-151.