



REVISTA INCLUSIONES

SEMINARIO BRASIL
AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NO CONTEXTO DO BRASIL

Revista de Humanidades y Ciencias Sociales

Número Especial Octubre / Diciembre

2019

ISSN 0719-4706

CUERPO DIRECTIVO

Directores

Dr. Juan Guillermo Mansilla Sepúlveda

Universidad Católica de Temuco, Chile

Dr. Francisco Ganga Contreras

Universidad de Los Lagos, Chile

Subdirectores

Mg © Carolina Cabezas Cáceres

Universidad de Las Américas, Chile

Dr. Andrea Mutolo

Universidad Autónoma de la Ciudad de México, México

Editor

Drdo. Juan Guillermo Estay Sepúlveda

Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

Editor Científico

Dr. Luiz Alberto David Araujo

Pontificia Universidade Católica de Sao Paulo, Brasil

Editor Brasil

Drdo. Maicon Herverton Lino Ferreira da Silva

Universidade da Pernambuco, Brasil

Editor Ruropa del Este

Dr. Alekzandar Ivanov Katrandhiev

Universidad Suroeste "Neofit Rilski", Bulgaria

Cuerpo Asistente

Traductora: Inglés

Lic. Pauline Corthorn Escudero

Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

Traductora: Portugués

Lic. Elaine Cristina Pereira Menegón

Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

Portada

Sr. Felipe Maximiliano Estay Guerrero

Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

COMITÉ EDITORIAL

Dra. Carolina Aroca Toloza

Universidad de Chile, Chile

Dr. Jaime Bassa Mercado

Universidad de Valparaíso, Chile

Dra. Heloísa Bellotto

Universidad de Sao Paulo, Brasil

Dra. Nidia Burgos

Universidad Nacional del Sur, Argentina

Mg. María Eugenia Campos

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Francisco José Francisco Carrera

Universidad de Valladolid, España

Mg. Keri González

Universidad Autónoma de la Ciudad de México, México

Dr. Pablo Guadarrama González

Universidad Central de Las Villas, Cuba

Mg. Amelia Herrera Lavanchy

Universidad de La Serena, Chile

Mg. Cecilia Jofré Muñoz

Universidad San Sebastián, Chile

Mg. Mario Lagomarsino Montoya

Universidad Adventista de Chile, Chile

Dr. Claudio Llanos Reyes

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Dr. Werner Mackenbach

Universidad de Potsdam, Alemania

Universidad de Costa Rica, Costa Rica

Mg. Rocío del Pilar Martínez Marín

Universidad de Santander, Colombia

Ph. D. Natalia Milanesio

Universidad de Houston, Estados Unidos

Dra. Patricia Virginia Moggia Münchmeyer

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Ph. D. Maritza Montero

Universidad Central de Venezuela, Venezuela

Dra. Eleonora Pencheva

Universidad Suroeste Neofit Rilski, Bulgaria

Dra. Rosa María Regueiro Ferreira

Universidad de La Coruña, España

Mg. David Ruete Zúñiga

Universidad Nacional Andrés Bello, Chile

Dr. Andrés Saavedra Barahona

Universidad San Clemente de Ojrid de Sofía, Bulgaria

Dr. Efraín Sánchez Cabra
Academia Colombiana de Historia, Colombia

Dra. Mirka Seitz
Universidad del Salvador, Argentina

Ph. D. Stefan Todorov Kapralov
South West University, Bulgaria

COMITÉ CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Comité Científico Internacional de Honor

Dr. Adolfo A. Abadía
Universidad ICESI, Colombia

Dr. Carlos Antonio Aguirre Rojas
Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Martino Contu
Universidad de Sassari, Italia

Dr. Luiz Alberto David Araujo
Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo, Brasil

Dra. Patricia Brogna
Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Horacio Capel Sáez
Universidad de Barcelona, España

Dr. Javier Carreón Guillén
Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Lancelot Cowie
Universidad West Indies, Trinidad y Tobago

Dra. Isabel Cruz Ovalle de Amenabar
Universidad de Los Andes, Chile

Dr. Rodolfo Cruz Vadillo
Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, México

Dr. Adolfo Omar Cueto
Universidad Nacional de Cuyo, Argentina

Dr. Miguel Ángel de Marco
Universidad de Buenos Aires, Argentina

Dra. Emma de Ramón Acevedo
Universidad de Chile, Chile

Dr. Gerardo Echeita Sarrionandia
Universidad Autónoma de Madrid, España

Dr. Antonio Hermosa Andújar
Universidad de Sevilla, España

Dra. Patricia Galeana
Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dra. Manuela Garau
Centro Studi Sea, Italia

Dr. Carlo Ginzburg Ginzburg
Scuola Normale Superiore de Pisa, Italia
Universidad de California Los Ángeles, Estados Unidos

Dr. Francisco Luis Girardo Gutiérrez
Instituto Tecnológico Metropolitano, Colombia

José Manuel González Freire
Universidad de Colima, México

Dra. Antonia Heredia Herrera
Universidad Internacional de Andalucía, España

Dr. Eduardo Gomes Onofre
Universidade Estadual da Paraíba, Brasil

Dr. Miguel León-Portilla
Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Miguel Ángel Mateo Saura
Instituto de Estudios Albacetenses "Don Juan Manuel", España

Dr. Carlos Tulio da Silva Medeiros
Diálogos em MERCOSUR, Brasil

+ Dr. Álvaro Márquez-Fernández
Universidad del Zulia, Venezuela

Dr. Oscar Ortega Arango
Universidad Autónoma de Yucatán, México

Dr. Antonio-Carlos Pereira Menaut
Universidad Santiago de Compostela, España

Dr. José Sergio Puig Espinosa
Dilemas Contemporáneos, México

Dra. Francesca Randazzo
Universidad Nacional Autónoma de Honduras, Honduras

Dra. Yolando Ricardo

Universidad de La Habana, Cuba

Dr. Manuel Alves da Rocha

Universidade Católica de Angola Angola

Mg. Arnaldo Rodríguez Espinoza

Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica

Dr. Miguel Rojas Mix

*Coordinador la Cumbre de Rectores Universidades
Estatales América Latina y el Caribe*

Dr. Luis Alberto Romero

CONICET / Universidad de Buenos Aires, Argentina

Dra. Maura de la Caridad Salabarría Roig

Dilemas Contemporáneos, México

Dr. Adalberto Santana Hernández

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Juan Antonio Seda

Universidad de Buenos Aires, Argentina

Dr. Saulo Cesar Paulino e Silva

Universidad de Sao Paulo, Brasil

Dr. Miguel Ángel Verdugo Alonso

Universidad de Salamanca, España

Dr. Josep Vives Rego

Universidad de Barcelona, España

Dr. Eugenio Raúl Zaffaroni

Universidad de Buenos Aires, Argentina

Dra. Blanca Estela Zardel Jacobo

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Comité Científico Internacional

Mg. Paola Aceituno

Universidad Tecnológica Metropolitana, Chile

Ph. D. María José Aguilar Idañez

Universidad Castilla-La Mancha, España

Dra. Elian Araujo

Universidad de Mackenzie, Brasil

Mg. Romyana Atanasova Popova

Universidad Suroeste Neofit Rilski, Bulgaria

Dra. Ana Bénard da Costa

Instituto Universitario de Lisboa, Portugal

Centro de Estudos Africanos, Portugal

Dra. Alina Bestard Revilla

*Universidad de Ciencias de la Cultura Física y el
Deporte, Cuba*

Dra. Noemí Brenta

Universidad de Buenos Aires, Argentina

Dra. Rosario Castro López

Universidad de Córdoba, España

Ph. D. Juan R. Coca

Universidad de Valladolid, España

Dr. Antonio Colomer Vialdel

Universidad Politécnica de Valencia, España

Dr. Christian Daniel Cwik

Universidad de Colonia, Alemania

Dr. Eric de Léséulec

INS HEA, Francia

Dr. Andrés Di Masso Tarditti

Universidad de Barcelona, España

Ph. D. Mauricio Dimant

Universidad Hebrea de Jerusalén, Israel

Dr. Jorge Enrique Elías Caro

Universidad de Magdalena, Colombia

Dra. Claudia Lorena Fonseca

Universidad Federal de Pelotas, Brasil

Dra. Ada Gallegos Ruiz Conejo

Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú

Dra. Carmen González y González de Mesa

Universidad de Oviedo, España

Ph. D. Valentin Kitanov

Universidad Suroeste Neofit Rilski, Bulgaria

Mg. Luis Oporto Ordóñez

Universidad Mayor San Andrés, Bolivia

Dr. Patricio Quiroga

Universidad de Valparaíso, Chile

**REVISTA
INCLUSIONES**
REVISTA DE HUMANIDADES
Y CIENCIAS SOCIALES

Dr. Gino Ríos Patio

Universidad de San Martín de Porres, Per

Dr. Carlos Manuel Rodríguez Arrechavaleta

Universidad Iberoamericana Ciudad de México, México

Dra. Vivian Romeu

Universidad Iberoamericana Ciudad de México, México

Dra. María Laura Salinas

Universidad Nacional del Nordeste, Argentina

Dr. Stefano Santasilia

Universidad della Calabria, Italia

Mg. Silvia Laura Vargas López

Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México

**CUADERNOS DE SOFÍA
EDITORIAL**

Dra. Jaqueline Vassallo

Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

Dr. Evandro Viera Ouriques

Universidad Federal de Río de Janeiro, Brasil

Dra. María Luisa Zagalaz Sánchez

Universidad de Jaén, España

Dra. Maja Zawierzeniec

Universidad Wszechnica Polska, Polonia

Editorial Cuadernos de Sofía

Santiago – Chile

Representante Legal

Juan Guillermo Estay Sepúlveda Editorial

Indización, Repositorios y Bases de Datos Académicas

Revista Inclusiones, se encuentra indizada en:





REX



UNIVERSITY OF SASKATCHEWAN



Universidad de Concepción



BIBLIOTECA UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN

AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

AFFECTIVENESS ON CHILD EDUCATION

Mtda. Claudilene Taumaturgo de Arruda Souza

Atenas College, Estados Unidos
claucileneeduc@gmail.com

Mtda. Maria de Lourdes Borba de Arruda

Atenas College, Estados Unidos
mariadelourdes662017@outlook.com

Mtdo. João Tavares da Silva Filho

Faculdade Latino Americana de Educação, Brasil
joaotavares4646@hotmail.com

Fecha de Recepción: 10 de junio de 2019 – **Fecha Revisión:** 12 de julio de 2019

Fecha de Aceptación: 19 de agosto de 2019 – **Fecha de Publicación:** 25 de septiembre 2019

Resumo

O presente artigo é fruto de um estudo realizado com crianças que estudam na educação infantil, incluindo professores e famílias que estão presentes no processo de formação dos mesmos, enfatizando a relação afetiva tendo em vista ser uma ação metodológica indispensável no desenvolvimento sócio emocional e cognitivo das crianças com relevância pertinente no processo ensino aprendizagem em propiciar um vínculo recíproco entre educadores e educandos, de modo que ambos sintam-se amados e compreendidos levando-os a sonharem juntos e produzirem em conjunto compartilhando ideias com amor, carinho, respeito e dedicação. Entendendo que o desenvolvimento da criança tem um valor imprescindível para o processo de construção de conhecimentos e da realidade em que ele vive sendo assim, produto de um meio do qual carrega dentro de si reflexos marcantes. Sendo o afeto uma ação amorosa que aproxima professores e alunos lhes dando sustentabilidade em caminhar juntos é importante criar, estreitar e cultivar vínculos sadios propícios a uma boa relação rumo uma aprendizagem agradável e sadia. A metodologia utilizada na realização desse trabalho fundamenta-se em estudos bibliográficos, em artigos científicos, em observações e em entrevistas. A mesma caracteriza-se em uma abordagem qualitativa, os sujeitos envolvidos na pesquisa foram professores, pais e alunos.

Palavras-Chave

Afetividade – Aprendizagem – Desenvolvimento

Abstract

This article is the result of a study conducted with children who study in early childhood education, including teachers and families who are present in the process of their formation, emphasizing the affective relationship in view of being an indispensable methodological action in the socio-emotional

and cognitive development of children. children with relevant relevance in the teaching-learning process in providing a reciprocal bond between educators and learners, so that both feel loved and understood leading them to dream together and produce together sharing ideas with love, affection, respect and dedication. Understanding that the development of the child has an indispensable value for the process of knowledge construction and the reality in which he lives, thus being the product of a medium which carries within it remarkable reflexes. As affection is a loving action that brings teachers and students closer to them and gives them sustainability in walking together, it is important to create, strengthen and cultivate healthy bonds that are conducive to a good relationship towards a pleasant and healthy learning.

Keywords

Affectivity – Learning – Development

Para Citar este Artículo:

Souza, Claudilene Taumaturgo de Arruda; Arruda, Maria de Lourdes Borba de Arruda y Filho, Joao Tavares da Silva. Afetividade na educação infantil. Revista Inclusiones Vol: 6 num Especial (2019): 581-595.

Introdução

O objetivo primário deste artigo é demonstrar, a importância que tem a relação afetiva entre professor, aluno e família compreendendo que é relevante ao processo de ensino e aprendizagem assegurando ao aluno confiança e prazer no que faz de modo que o aluno possa se ver e se desenvolver de forma gratificante dentro da sala de aula, tendo um bom relacionamento não só com o seu professor mas também com os colegas e a família. Averiguar e descrever o vínculo afetivo desenvolvido na educação infantil em consonância com a família justificar-se por entender que o processo de formação e desenvolvimento das crianças depende do meio no qual eles são inseridos e, sendo o educador um mediador formativo que serve de continente para a criança, no qual ela possa depositar seus sentimentos, sentindo-se acolhida e protegida devendo o professor demonstrar paciência e atenção trabalhando as necessidades que a criança lhe apresenta fazendo com que a criança tenha mais interesse em aprender e a conviver amigavelmente com as demais pessoas que estão ao seu redor. A relação de laços afetivos entre educador e educando permite assegurar nas crianças meios no qual elas possam caminhar e desenvolver ações responsáveis para assumirem seus próprios atos, sendo honestos, éticos e justos responsáveis e críticos, desenvolvendo e compartilhando boas diferenças individuais e comportamentais.

E indispensável à participação da família na escola que também ajuda no desenvolvimento de aprendizagem do aluno, ao educador compete também a necessidade de se ter e demonstrar afeto à família para que todos se sintam acolhidos pelo professor e pela escola percebendo o quanto são importante na escola, e que de fato as crianças estão sendo bem acolhidas e cuidadas com amor e carinho. Enfatizando o afeto como ação metodológica na formação da criança vale nos ressaltar que a presença do lúdico também faz parte deste processo, pois através dele que se ensina com afeto e desenvolve-se a afetividade no educando, e a aprendizagem do aluno pode ser de forma integral, garantindo um envolvimento intelectual que é demonstrado através do brincar e se divertir revelando uma série de sentimentos ocultos pelos próprios alunos. Para o embasamento teórico deste artigo foi feita uma revisão literária que nos dessem sustentabilidade em desenvolver com êxito o trabalho que tem como objetivo averiguar a importância da afetividade na formação das crianças entre eles referendamos Piaget, Humberto Maturana, Winnicott, Chalita, Vygotsky e Wallon entre outros ao observar que ambos os teóricos se correlacionam nos dando contribuições relevante em nossa pesquisa em nos dizer que é preciso manter laços afetivos entre educando e educador, escola e família, bem como o desenvolvimento da afetividade em articulação com a ludicidade na educação infantil.

Afetividade e a educação infantil

De acordo com o dicionário Aurélio¹, o verbete afetividade esta definidos da seguinte forma: Psicol. Conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam sob a forma de emoções; sentimentos e paixões, acompanhados sempre da impressão de dor ou prazer, de satisfação ou insatisfação, de agrado ou desagrado, de alegria ou tristeza.

Portanto, a afetividade exerce um papel fundamental nas correlações psicossomáticas básicas, além de influenciar decisivamente a percepção, a memória, o

¹ Michaelis, Dicionário Escolar da Língua Portuguesa (Rio de Janeiro: Melhoramentos 2008).

pensamento, à vontade e as ações, e ser assim, um componente essencial da harmonia e do equilíbrio da personalidade humana. Ambas, existe acentuada confusão terminológica em relação à afetividade e ao grande número de vocábulos associados ao seu conceito. Os estados afetivos fundamentais são as emoções, os sentimentos, as inclinações e as paixões. A palavra emoção vem de o latim moveres, mover-se para fora, externaliza-se. É a intensidade máxima do afeto.

A emoção é definida assim, pelo Dicionário Aurélio: Reação intensa e breve do organismo a um lance inesperado, a qual se acompanha de um estado afetivo de conotação penosa ou agradável. A afetividade é uma das forças mais profunda e complexa de que o ser humano pode participar. É um sentimento que se inicia a partir do momento em que um sujeito se liga a outro pelo amor, que traz no seu núcleo, um complexo e profundo medo da perda. Quanto maior o amor, maior será a sofrência tendo em vista o medo da separação, da perda o que acaba desencadeando outros sentimentos, como ciúme, ódio, a inveja, e saudade.

A afetividade caminha em parceria com esses sentimentos, que ensina aprender e cuidar adequadamente de todas essas emoções é que vai proporcionar ao sujeito uma vida emocional plena e equilibrada. Muitas vezes somos movidos pelo impulso em direção ao prazer. Por isso o viver é um sentimento doloroso, como a raiva ou o medo, é natural reagirmos à situação que provoca dor. Entretanto, ao fazê-lo não temos consciência de estar bem destruindo a fonte do prazer, do amor. É neste momento que o sujeito necessita de um cuidador, outro sujeito (já cuidado) que vai estabelecer os limites necessários impedindo-o de destruir a sua fonte de amor.

De acordo com Maturana², do ponto de vista biológico, o amor é a emoção que constitui o domínio de ações no qual o outro é aceito como é no presente, sem expectativas em relação às consequências da convivência, mesmo quando seja legítimo esperá-las. O desenvolvimento sadio de uma criança requer uma vida de amor e aceitação mútua – e sem expectativas sobre o futuro -, com sua mãe e os outros com os quais ela convive.

Observar-se que a criança deve ser amada como ela é acolhida com carinho e elogiada no que produz com ênfase em suas próprias atividades e não com expectativas em seus resultados. Segundo o autor, as emoções que conspiram em uma criança estão associadas às interações que a mesma desenvolve com sua mãe e outros membros da comunidade em que vive. Assim, o emocionar se dá nas relações sociais como algo natural e cultural. Porém, pode também ocorrer os chamados desencontros emocionais sendo consequências da não interação afetiva com a família e o meio sócio cultural no qual vivem. Dessa forma, convém nos mencionar que se o interagir em desencontro emocional ocorrer constantemente dentro de uma família pode gerar conflitos emocionais.

Se esse encontro emocional ocorre na relação mãe e filho a criança não cresce de modo natural, tanto em seu desenvolvimento senso motor como no desenvolvimento de sua consciência corporal e autoconsciência. Ela cresce como uma criança incapaz de participar de relações interpessoais naturais de muita aceitação e respeito na vida adulta.³

² Humberto Maturana e Gerda Verden-Zoler, *Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano do patriarcado à democracia* (São Paulo: Palas Athena, 2004).

³ Humberto Maturana e Gerda Verden-Zoler, *Amar e brincar: fundamentos esquecidos...* 150.

A cura para tal sofrimento pode estar na relação mutua entre mãe e filho na qual as relações maternas, as brincadeiras são essenciais ao desenvolvimento da criança. Ainda, segundo o autor a mãe e o bebê se encontram na linguagem e no brincar, ou seja, em harmonia com sua relação biológica, em uma plena aceitação da corporeidade. Assim, o bebê se confirma como um ser biológico no decorrer de seu crescimento como um bebê humano, em interações humanas⁴.

A mãe pode não se encontrar com o bebê na brincadeira, por razão de suas expectativas, desejos aspirações ou ilusões. Se essa negação do bebê só acontece de modo ocasional, não surge nenhuma dificuldade fundamental no seu crescimento. Porém, se o desencontro entre a mãe e o bebê se torna sistemático, Prejudica-se o crescimento deste surgindo então uma criança com alterações fisiológicas e psíquicas.⁵

Observa-se que quando falamos de emoções e sentimentos, estamos falando de ativação, de atividade do simpático e do parassimpático, ramos do sistema neurovegetativo. Mas, é evidente que não podemos reduzir esses fenômenos a um nível estritamente fisiológico. Emoções e sentimentos são estados psicológicos que acompanham o estado motivacional, e manifestam-se por reações tão complexas que geralmente é preferível descrever a situação antes de tentar compreender o estado afetivo pelas expressões faciais e pela mímica da pessoa. Mas, é claro todos nós estamos interessados em saber o que ocorre com o organismo de uma pessoa quando há uma sensível alteração, como quando reage emocionalmente.

Outro autor que também nos trás considerações relevantes sobre as relações de afetividade e do desenvolvimento cognitivo bem como da importância que tem o vínculo afetivo entre mãe e filho é Winnicott.

Para o autor a evolução emocional das crianças tem sua origem no momento em que sua vida começou a ser gerada entendendo que mesmo estando no ventre materno já sente em se reflexos do mundo externo e vão assimilando o que de fato esta sendo cogitado ao seu redor seja qual for o impulso emocional. Desta forma nos convém compreender que ao observarmos a maneira como o ser humano relaciona-se com seus semelhantes e que tipo de personalidade lhe caracteriza não podemos deixar de fora o que marca sua vida no decorrer dos primeiros anos e sucessivamente como tem se edificado.

Winnicott⁶ diz que a criança recém-nascida utilizasse de ações emotivas para se comunicar com o mundo ao observarmos veremos que o bebê antes da aquisição da linguagem estabelecem relações com sua mãe e com as pessoas com as quais convivem, mas precisamente as que deles cuidam tais expressões estão inseridas nos movimentos que o bebê expressa através do choro nos diz que pode estar com fome ou sentindo algo que estar lhe incomodando, outro exemplo são as reações cujas respostas são dadas aos estímulos que são provocados no bebê. A criança ao receber a atenção que necessita vai internalizando dentro de si e conseqüentemente vai construindo a seu modo o significado que cada ação lhe reflete devendo, portanto ser acolhida e elogiada no que representa ou sente em suas necessidades.

⁴ Humberto Maturana e Gerda Verden-Zoler, Amar e brincar: fundamentos esquecidos...

⁵ Humberto Maturana e Gerda Verden-Zoler, Amar e brincar: fundamentos esquecidos... 146.

⁶ Donald Winnicott, A criança e o seu mundo (Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1971).

Ao ter fome o bebê reclama chorando a mãe ao ouvir seu choro o alimenta, essa relação de causa e efeito, propicia uma interação entre eu e o outro nos levando a compreender que a afetividade humana complementa-se na interação recíproca com as pessoas. A autora defende a necessidade que a criança precisa e deve ter um lar afetivo, uma família presente que lhes der sustentabilidade entendendo ser a família a base, a fonte na qual buscamos apoio entendendo ser ela o alicerce que nos edifica com representatividades oriundas do meio sócio familiar do qual fazemos parte.

Enfatizando a importância que tem a família convém nos mencionar que não basta só dizer que tem uma família, mas do que isso é preciso que a família assuma com responsabilidade o que de fato a criança necessita para que possa ter uma vida estável e sadia assim sendo, a criança necessita de um ambiente emocional estável, dialógico que lhe der apoio motivando-lhe sempre em sonhar dando-lhe oportunidade de conquistar e realizar sonhos relevantes em sua vida.

Vai por mal caminho o bebê que a mãe trate dele, ainda que o faça na melhor das intenções, acreditando que os bebês pouco mais são, no princípio, do que um feixe de fisiologia anatomia e reflexos condicionados. Sem dúvida, um crescimento normal, mas se a mãe não soube ver o filho recém-nascido um ser humano, haverá poucas probabilidades de que a saúde mental seja alicerçada com uma solidez tal que a criança em sua vida posterior possa ostentar uma personalidade rica e estável, suscetível não só de adaptar-se ao mundo, mas também participar de um mundo que exige adaptação.⁷

De acordo com Winnicott⁸, em termos de personalidade e crescimento emocional é possível perceber a diferença que existem entre o bebê recém-nascido e a criança de cinco anos. Essa distância não pode ser coberta se determinadas condições não forem preenchidas.

Essas condições precisam ser suficientemente boas, dado que a inteligência da criança se torna cada vez mais apta para ter em conta a possibilidade de fracassos e para dominar a frustração diante de uma prévia preparação como se sabe as condições que são necessárias para o crescimento individual da criança não são estáticas, assentes e fixas em si mesmas; encontra-se num estado de transformação qualitativa e quantitativa, em relação à idade da criança e as necessidades em constante mutação.⁹

Assim sendo, veremos que a afetividade tem uma representatividade relevante no desenvolvimento do ser humano, fluentes em seus interesses e necessidades individuais e desta forma as necessidades afetivas tornam-se cognitivas, e a integração entre afetividade e inteligência permite à criança atingir níveis de evolução cada vez mais elevados. Enfatizando a valorização que tem o vínculo afetivo em nossa vida veremos que, tudo aquilo que está fora de nós, como exemplo os fatos e acontecimentos, bem como que está dentro de nós (causas subjetivas), como nossos medos, nossos conflitos, nossos anseios, etc. Ressaltando também a valorização do nosso passado e nossas perspectivas futuras, ou seja, somos seres sonhadores dotados de múltiplas inteligências e sem dúvidas os reflexos que nos são atribuídos são salve guardado.

⁷ Donald Winnicott, A criança e o seu mundo... 118.

⁸ Donald Winnicott, A criança e o seu mundo...

⁹ Donald Winnicott, A criança e o seu mundo... 203.

Para que melhor se compreenda a importância da Afetividade na Educação Infantil. Primeiramente faz-se necessário tratar da psicologia do desenvolvimento infantil, especialmente o desenvolvimento cognitivo estudado por Jean Piaget.

A infância é uma etapa biologicamente útil, que se caracteriza como sendo o período de adaptação progressiva ao meio físico e social. A adaptação, aqui, é “equilíbrio”, cuja conquista dura toda a infância e adolescência e define a estruturação própria destes períodos existenciais. Se tratando da educação infantil no contexto da educação moderna é preciso considerar quatro pontos fundamentais: A significação da infância, a estrutura do pensamento da criança, as leis de desenvolvimento e o mecanismo da vida social infantil.

Ele concluiu pela existência de quatro estágios ou fases do desenvolvimento da inteligência. Em cada estágio há um estilo característico através do qual a criança constrói seu conhecimento.

Os processos de assimilação e acomodação são complementares e estão presentes durante toda a vida do indivíduo.

Segundo Piaget¹⁰, os estágios e períodos do desenvolvimento infantil caracterizam as diferentes maneiras do indivíduo interagir com a realidade, e organizar seus conhecimentos assim sendo enfatizado dois estágios do desenvolvimento o estágio sensório-motor e o estágio pré-operatório.

Piaget¹¹ não determina idades fixas para cada estágio, mas eles se desenvolvem em uma sequência, respectivamente:

a) estágio sensório-motor (de 0 a 2 anos, aproximadamente): a atividade intelectual da criança é de natureza sensorial e motora. Neste período a criança não representa mentalmente os objetos, sua ação é direta sobre eles;

b) estágio pré-operacional (de 2 a 7 anos, aproximadamente): neste período a criança desenvolve a capacidade simbólica e surgem os primeiros sentimentos sociais, onde os principais instrumentos utilizados são a representação e a linguagem falada.

Esse estágio, de acordo com Beard¹², é o período de preparação para as operações concretas, abrange a transição de estruturas de inteligência sensório-motora para pensamento operacional. Durante todo período sensório-motor, as crianças interessam-se apenas por seu ambiente imediato, coordenam movimentos e percepções para atingir metas em curto prazo, mas não são capazes de examinar rapidamente possíveis ações, avaliar a eficácia de técnicas alternativas ou agir para alcançar uma meta distante no tempo ou no espaço.

No estágio pré-operacional, a capacidade de representar uma coisa por outra aumenta a rapidez e o alcance do pensamento, particularmente à medida que se desenvolve a linguagem. Pois, é através da representação que se criam imagens das

¹⁰ Jean Piaget, O nascimento da inteligência na criança (Rio de Janeiro: Zahar, 1982)

¹¹ Jean Piaget, O nascimento da inteligência na criança...

¹² Ruth Mary Beard, “Como a criança pensa: a psicologia de Piaget e suas aplicações educacionais” 5. ed. (São Paulo: Ibrasa, 1978).

experiências, incluindo as experiências afetivas, possibilitando que os sentimentos possam ser recordados. A criança é capaz de transitar entre o passado e o presente. Se ontem ela não gostava de um objeto ou pessoa, esse sentimento pode permanecer no presente. Ela apresenta consistência entre o gostar e o não gostar. Outra forma de representação no qual as crianças do período pré-operatório se engajam é o jogo simbólico, um jogo de faz-de-conta. A natureza do jogo simbólico é imitativa, mas ele é também uma forma de auto expressão.

No jogo simbólico, a criança constrói símbolos sem constrangimento, invenções que representam qualquer coisa que ela deseja. Há uma assimilação da realidade ao eu mais do que uma acomodação do eu à realidade.

O jogo simbólico é uma assimilação livre do real ao eu, tornada necessária pelo fato de que quanto mais à criança é jovem menos seu pensamento é adaptado ao real, no sentido preciso de um equilíbrio entre a assimilação e a acomodação.¹³

O jogo simbólico é a representação corporal do imaginário, é onde a criança exercita a sua capacidade de pensar, de representar simbolicamente as suas ações. O faz de conta vai permitir a criança recriar experiências da vida cotidiana, situações imaginárias e utilizar os objetos livremente, atribuindo-lhes significados múltiplos.

De acordo com Piaget a natureza livre do jogo simbólico tem um valor essencialmente funcional e não é uma simples diversão.

A representação e a linguagem permitem que os sentimentos adquiram uma estabilidade e duração que não tinham antes. Os afetos ao serem representados duram além da presença dos objetos que os provocou. Esta capacidade para conservar os sentimentos torna possível os sentimentos interpessoais e morais¹⁴.

Piaget¹⁵ concebeu o desenvolvimento do raciocínio moral, ou seja, o surgimento dos primeiros sentimentos morais como uma consequência do desenvolvimento cognitivo e afetivo.

Para começar, as normas não são generalizadas, mas são válidas apenas sob condições particulares. Por exemplo, a criança considera errado mentir a seus pais e a outros adultos, mas não a seus companheiros¹⁶.

O afeto se desenvolve no mesmo sentido que a cognição ou inteligência. Quando percebemos o raciocínio das crianças sobre questões morais, percebe-se que os conceitos morais das crianças são construídos do mesmo modo como os conceitos cognitivos. A criança pré-escolar, quando acidentalmente sofre uma batida com outra criança, não percebe o incidente como um “acidente”, porque ela ainda não construiu o conceito de intencionalidade.

¹³ Jean Piaget, O nascimento da inteligência na criança... 265.

¹⁴ Jean Piaget, O nascimento da inteligência na criança... 44.

¹⁵ Jean Piaget, O nascimento da inteligência na criança...

¹⁶ Jean Piaget, O nascimento da inteligência na criança... 55.

De acordo com Piaget¹⁷, embora as crianças de aproximadamente três anos de idade estejam ainda em processo rudimentar dos conceitos morais, elas já apresentam sentimentos afetivos formados, preferências e o sentimento de gostar e não gostar. Estas experiências são necessárias para o desenvolvimento de sentimentos morais e para o futuro desenvolvimento afetivos em geral. Assim, o mundo infantil torna-se fortemente influenciado pelas interações com os outros.

Piaget¹⁸ entende que o desenvolvimento social age sobre o desenvolvimento cognitivo e afetivo. Como o desenvolvimento afetivo não é separado do desenvolvimento cognitivo, o desenvolvimento social está relacionado ao desenvolvimento cognitivo e afetivo. O conhecimento social é constituído pela criança à medida que ela interage com os adultos e com outras crianças.

As relações entre o sujeito e o meio consistem em uma interação radical, de tal modo que a consciência não começa pelo conhecimento dos objetos nem pelo da atividade do sujeito, mas por um estado indiferenciado; e é desse estado que derivam dois movimentos complementares, um de incorporação das coisas ao sujeito, o outro de acomodação das próprias coisas¹⁹.

Antes de passar a considerar as interações entre pré-escolares e professoras, é preciso focar o contexto pré-escolar conforme algumas revisões literárias atuais. Na educação infantil, destaca-se de acordo com Gandini e Edwards²⁰, a importância de auxiliar as crianças a criarem suas próprias identidades, pertencimento e relacionamento. Ser e fazer parte constitui-se em um elemento da definição de crescimento. Além disso, é preciso oferecer oportunidades para o aprendizado e conhecimentos para as crianças, as famílias e os professores.

Segundo Vila²¹, A educação infantil tem três atores: crianças, famílias e profissionais da educação (...). A prática na educação infantil não se pode realizar à margem da família. Por isso a educação infantil deve ser uma forma de apoio social para o melhoramento das práticas educativas familiares.

Atualmente, explica o referido autor, que a educação infantil deve constituir-se em um contexto de desenvolvimento sendo, portanto um caminho conjunto com a família. Compreende-se que a educação infantil vai mais além do que se pensa, ou seja, dos aspectos relacionados às instruções de desenvolvimento. Entre eles a construção de um conjunto, normas e atitudes que permitem à criança conviver bem em seus anos futuros. Sendo pertinente a comunicação entre a família e a escola mantendo entre si laços de aproximação, de confiança e compreensão.

Enfatiza-se que quando os adultos trabalham juntos com os cuidados das crianças não estão apenas fortalecendo seu desenvolvimento, mas também enaltecendo suas

¹⁷ Jean Piaget, O nascimento da inteligência na criança...

¹⁸ Jean Piaget, O nascimento da inteligência na criança...

¹⁹ Jean Piaget, O nascimento da inteligência na criança... 384.

²⁰ Lella Edwards Gandini, "Bambini: a abordagem italiana à educação infantil", Pro-Posições Vol: 14 num 2 (2003),

²¹ Ignasi Villa, "Aproximación a la educación infantil: características e implicaciones educativas", Revista Ibero-Americana num 22 (2000): 41-60.

próprias vidas contribuindo também com a valorização da comunidade. Dados empíricos revelam que as atividades pré-escolar, envolvendo crianças e professores, necessitam urgentemente de uma reconfiguração: as professoras precisam saber como escutar as crianças, como permitir que tomem iniciativas e, também, como guia-las de forma produtiva.

A aprendizagem e a afetividade

A afetividade está sempre presente nas experiências empíricas vividas pelos seres humanos, no relacionamento com o 'outro social', por toda a sua vida, desde seu nascimento.

Sabe-se que a aprendizagem é um processo que, uma vez iniciado com o nascimento, só finda com a morte. Isso significa que em qualquer etapa, em qualquer situação, ou em qualquer momento, o indivíduo está aprendendo, sendo que, à medida que aprende varia seu comportamento, seu desempenho, sua ótica, seus enfoques.

Quando se fala em aprendizagem, como uma mudança relativamente aparente, significa que o aprendido deve estar incorporado ao indivíduo não só em situação temporária, mas por um tempo razoável. À medida que novas aprendizagens surgem, vão sendo incorporadas às já existentes, propiciando o surgimento de novos enfoques, ideias e atitudes. Segundo Piaget²², na medida em que os aspectos cognitivos se desenvolvem, há um desenvolvimento paralelo da afetividade. Os mecanismos de construção são os mesmos. As crianças assimilam as experiências aos esquemas afetivos do mesmo modo que assimilam as experiências às estruturas cognitivas.

Como já foi dito no item anterior:

O aspecto afetivo tem uma profunda influência sobre o desenvolvimento intelectual. Ele pode acelerar ou diminuir o ritmo de desenvolvimento. Ele pode determinar sobre que conteúdos a atividade intelectual se concentrará.²³

O interesse e o desejo é o que determinará a seleção que faremos das atividades intelectuais. Ao escolher um livro sobre determinado assunto, a assimilação do conteúdo desse livro ocorrerá em função do meu interesse sobre esse tema. Na visão piagetina esta escolha não é provocada pelas atividades cognitivas, mas pela afetividade. A importância da afetividade no processo intelectual é apresentada também por Hillal:

A afetividade é o suporte da inteligência, da vontade, da atividade, enfim, da personalidade. Nenhuma aprendizagem se realiza sem que ela tome parte. Muitos alunos há cuja inteligência foi bloqueada por motivos afetivos; outros há cuja afetividade não resolveu determinados problemas, apresentando falha no comportamento. A afetividade constitui a base de todas as reações da pessoa diante da vida de todos os seus acontecimentos, promovendo todas as atividades²⁴.

²² Jean Piaget, O nascimento da inteligência na criança...

²³ Barry Wadsworth, Inteligência e Afetividade da Criança na Teoria de Piaget, 5. ed. (São Paulo: Pioneira, 1997), 23.

²⁴ Josephina Hillal, Relação professor - aluno: Formação do homem consciente 2. ed. (São Paulo: Paulinas, 1985), 18.

Quando a criança ingressa na escola torna-se ainda mais evidente o papel da afetividade na relação professor-aluno. A escola é a primeira aprendizagem no meio social da criança e ela traz consigo muitas experiências afetivas.

No decorrer do desenvolvimento, os vínculos afetivos vão ampliando-se e a figura do professor surge com grande importância na relação de ensino e aprendizagem.

A criança ingressa na escola carregada de emoções, sentimentos, inclusive o do medo, daí a importância do período adaptativo das crianças com o mundo escolar. Sendo que o tempo que ela necessitará para envolver-se neste novo universo é diferente entre cada criança e dependerá das relações afetivas que terá com sua professora.

Nesse sentido, para a criança, torna-se importante e fundamental o papel do vínculo afetivo, que inicialmente apresenta-se na relação pai-mãe-filho e depois vai se ampliando para a figura do professor.

A afetividade para Vygotsky

Propôs a construção de uma nova psicologia, fundamentada no materialismo histórico e dialético. Aprofundou seus estudos sobre o funcionamento dos aspectos cognitivos, mais precisamente as funções mentais e a consciência. Vygotsky usa o termo função mental para referir-se a processos como pensamento memória, percepção e atenção. A organização dinâmica da consciência aplica-se ao afeto e ao intelecto La Taille²⁵. Conforme La Taille²⁶ Vygotsky explica que o pensamento tem sua origem na espera da motivação, a qual inclui inclinações, necessidades, interesses, impulsos, afeto e emoção. Nesta esfera estaria à razão última do pensamento e assim uma compreensão completa do pensamento humano só é possível quando se compreende sua base afetivo-volitiva. Apesar de a questão da afetividade não receber aprofundamento em sua teoria. Vygotsky evidencia a importância das conexões entre as dimensões cognitivas e afetivas do funcionamento psicológico humano, propondo uma abordagem unificadora das referidas dimensões.

Afetividade e a construção de sujeito na psicogenética de Wallon

Por sua vez na psicogenética de Henry Wallon, a dimensão afetiva ocupa lugar central, tanto do ponto de vista da construção da pessoa quanto do conhecimento²⁷. Para este pensador a emoção ocupa o papel de mediador. O processo de desenvolvimento infantil se realiza nas interações que objetivam não só a satisfação das necessidades básicas; como também a construção de novas relações sociais, com o predomínio da emoção social sobre as demais atividades. As interações emocionais devem se pautar pela qualidade a fim de ampliar o horizonte da criança e levá-la a transcender sua subjetividade e inserir-se no social. Na concepção de Wallon tanto a emoção quanto a inteligência são importantes no processo de desenvolvimento da criança, de forma que o professor deve aprender a lidar com o estado emotivo da criança para melhor poder estimular seu crescimento individual.

²⁵ Yves La Taille; Marta Kohl Oliveira and Heloisa Dantas, Piaget, Vigotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão (São Paulo: Summus, 1992).

²⁶ Yves La Taille; Marta Kohl Oliveira and Heloisa Dantas, "Piaget, Vigotsky, Wallon: teorias...

²⁷ Yves La Taille; Marta Kohl Oliveira and Heloisa Dantas, "Piaget, Vigotsky, Wallon: teorias..."

Ainda segundo o autor La Taille²⁸, a afetividade, nesta perspectiva, não é apenas umas das dimensões da pessoa: ela é também uma fase do desenvolvimento, a mais arcaica. O ser humano foi, logo que saiu da vida puramente orgânica, um ser afetivo. Da afetividade diferenciou-se, lentamente, a vida racional. Portanto, no início da vida, afetividade e inteligência estão sincronicamente misturadas, como o predomínio da primeira. Isto significa que a afetividade depende, para evoluir, de conquistas realizadas no plano da inteligência, e vice-versa.

A inteligência humana deve ser entendida como um sistema cognitivo, sistema este ao mesmo tempo aberto e fechado; aberto no sentido em que se alimenta, através da ação e da percepção do sujeito, de informações extraídas do meio social e físico, e fechado no sentido em que o sistema em questão não se confunde com uma página em branco, sobre a qual as informações recebidas simplesmente se inscreveriam, mas é sim dotado de capacidade de organização.²⁹

No âmbito da educação infantil, a inter-relação da professora com o grupo de alunos e com cada um é constante, dá-se o tempo todo, na sala, no pátio ou nos passeios, e é em função dessa proximidade afetiva que se dá a interação com os objetos e a construção de um conhecimento altamente envolvente. Neste caso, o educador serve de continente para a criança. Poderíamos dizer, portanto, que o continente é o espaço onde podemos depositar nossas pequenas construções e onde elas tomam um sentido, um peso é um respeito, enfim, onde elas são acolhidas e valorizadas, tal qual um útero acolhe um embrião. Neste caso, o educador serve de continente para a criança.

A criança ao entrar na escola pela primeira vez precisa ser muito bem recebida, porque a um rompimento de sua vida familiar para iniciar-se uma nova experiência, e esta deverá ser agradável, quando a criança nota que a professora gosta dela, e que a professora apresenta certas qualidades como paciência, dedicação, vontade de ajudar e atitude democrática, a aprendizagem torna-se mais facilitada; ao perceber os gostos da criança, o professor deve aproveitar ao máximo suas aptidões e estimulá-la para o ensino. Ao contrário, o autoritarismo, inimizade e o desinteresse podem levar o aluno a perder a motivação e o interesse pelo aprender, já que estes sentimentos são consequentes da antipatia por parte dos alunos, que por fim associarão o professor à disciplina, e reagirão negativamente a ambos.

A todo o momento, a escola recebe crianças com autoestima baixa, tristeza, dificuldades em aprender ou em se entrosar com os coleguinhas e as rotulamos de complicadas, sem limites ou sem educação e não nos colocamos diante delas o seu favor, não compactuamos e nem nos aliamos a elas, não as tocamos e muito menos conseguimos entender o verdadeiro motivo que as deixou assim. A escola facilita o papel da educação nos tempos atuais, que seria construir pessoas plenas, priorizando o ser e não o ter, levando o aluno a ser crítico e construir seu caminho.

Segundo ainda a ideia de Mukhina: “O bem-estar emocional ajuda o desenvolvimento normal da personalidade da criança e a formação de qualidades que a tornam positiva, fazendo-a mostrar-se benevolente com outras pessoas”³⁰.

²⁸ Yves La Taille; Marta Kohl Oliveira; Heloisa Dantas, Piaget, Vigotsky, Wallon: teorias...

²⁹ Yves La Taille; Marta Kohl Oliveira; Heloisa Dantas, Piaget, Vigotsky, Wallon: teorias...

³⁰ Valéria Mukhina, Psicologia da idade pré-escolar (São Paulo: Martins Fontes, 1995), 210.

A serenidade e a paciência do educador mesmo em situações difíceis fazem parte da paz que a criança necessita. Observa a ansiedade, a perda de controle e a instabilidade de humor, vai assegurar à criança ser o continente de seus próprios conflitos e raivas, sem explodir, elaborando-os sozinha ou em conjunto com o educador. A serenidade faz parte do conjunto de sensações e percepções que garantem a elaboração de nossas raivas e conflitos. Ela conduz ao conhecimento do si mesmo, tanto do educador quanto da criança. Conforme Davis³¹ é na interação que o professor e aluno estabelecem na escola, os fatores afetivos e cognitivos de ambos exercem cada parceiro busca-o atendimento de alguns dos seus desejos, de proteção, de subordinação, de realização etc. Através dela, tanto os alunos quanto o professor vão construindo imagens do seu interlocutor, atribuindo-lhe determinadas características, intenções e significados. Cria-se assim, uma rede de expectativas recíprocas entre professores e alunos, que pode ser ou não harmoniosa.

Para que haja a interação entre professor-aluno é preciso levar à construção de conhecimento, a interpretação que o professor faz do comportamento dos alunos é de fundamental importância. É preciso que o professor esteja atento ao fato de que existem muitas significações possíveis para os comportamentos assumidos por seus alunos, buscando verificar quais delas melhor traduzem as intenções originais. Além disso, o professor necessita compreender que os aspectos da sua própria personalidade, seus desejos, preocupações e valores influem em seu comportamento, ao longo de interações que ele mantém com a classe.

De acordo com Chalita³² ódio não se combate com ódio, agressividade não se combate com agressividade, violência não se combate com violência.

Mostra que muito diferente disso, os instrumentos sugeridos para combater todas as agruras do mal, são a ternura, o afeto e a inteligência. Não resta dúvida que a amizade pertence ao rol de sentimentos nobres que regem o afeto entre as pessoas.

Considerações finais

Após terminar o trabalho podemos observar que a afetividade é uma ação amorosa muito relevante na vida do ser humano. Enfatizando a importância que tem o vínculo afetivo entre alunos, professores e família, constatamos que a forma como as crianças são acolhidas faz a diferença no processo de formação do ser humano entendendo que não somos ilhas somos seres vivos repletos de emoções e não apenas de razão necessitando de uma boa relação entre as pessoas com quem vivem fortalecendo em se confiança, respeito, apreciação e partilha construindo em conjunto um bom trabalho.

É indispensável o afeto materno na vida das crianças como também é importante a presença dos pais na escola acompanhando carinhosamente o processo de formação de seus filhos estabelecendo e estreitando vínculo cooperativas com a escola de modo que ambos professores, alunos e pais de mãos dadas possam desenvolver uma educação de qualidade fundamentada no amor, no diálogo e na reciprocidade familiar.

³¹ Cláudia Oliveira e Zilma Moraes, *Psicologia na Educação* (São Paulo: Cortez, 1990)

³² Gabriel Chalita, *Pedagogia do amor* (São Paulo: Gente, 2003).

Constatou-se que as crianças ao ingressarem na escola tem dentro de si desejos e emoções próprios incluindo sentimentos de alegrias e medos sendo portanto um período de adaptação no qual é extremamente importante a forma como elas vão sentirem-se acolhidas pelo seu professor bem como a segurança que deve ser transmitida também a seus pais.

O vínculo de afeto entre educador e educando é estimulada através da vivência que garantem um envolvimento maior e emocional de envolver a aprendizagem. O estímulo desse laço proporciona uma maneira eficaz do educando se desenvolver melhor com a presença do lúdico no seu cotidiano, que estimulam e enriquecem o processo de aprendizagem, garantindo ao educando uma forma de expressar seus sentimentos e conseqüentemente formar-se um ser cidadão crítico reflexivo. O professor deve se ver em questão não só de estar ali para ensinar, mas que é preciso que os sentimentos como o afeto, amor, carinho, atenção e respeito, estejam presentes em um conjunto chamado aprendizagem, e o educando assim pode-se sentir que o educador é seu amigo.

Referências

Beard, Ruth Mary. Como a criança pensa: a psicologia de Piaget e suas aplicações educacionais. Tradução de Aydano Arruda. São Paulo: Ibrasa. 1978.

Chalita, Gabriel. Pedagogia do amor. São Paulo: Gente. 2003.

Davis, Cláudia Oliveira e Moraes, Zilma. Psicologia na Educação. São Paulo: Cortez. 1990.

Gandini, Lella Edwards e Carolyn. "Bambini: a abordagem italiana à educação infantil". Pro-Posições Vol: 14 num 2 (2003).

Hillal, Josephina. Relação professor - aluno: Formação do homem consciente. São Paulo: Paulinas. 1985.

La Taille, Yves; Oliveira, Marta Kohl; Dantas, Heloisa. Piaget, Vigotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus. 1992

Maturana, Humberto e Verden-Zoler, Gerda. Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano do patriarcado à democracia. São Paulo: Palas Athena. 2004.

Michaelis, Dicionário Escolar da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Melhoramentos. 2008.

Mukhina, Valéria. Psicologia da idade pré-escolar. São Paulo: Martins Fontes. 1995.

Piaget, Jean. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar. 1978.

Piaget, Jean. O nascimento da inteligência na criança. Rio de Janeiro: Zahar. 1982.

Vila, Ignasi. "Aproximación a la educación infantil: características e implicaciones educativas". Revista Ibero-Americana Vol: 22 (2000): 41-60.

Wadsworth, Barry J. Inteligência e Afetividade da Criança na Teoria de Piaget. São Paulo: Pioneira. 1997.

Winnicott, Donald. A criança e o seu mundo. Rio de Janeiro: Zahar Editores. 1971.

CUADERNOS DE SOFÍA EDITORIAL

Las opiniones, análisis y conclusiones del autor son de su responsabilidad y no necesariamente reflejan el pensamiento de la **Revista Inclusiones**.

La reproducción parcial y/o total de este artículo debe hacerse con permiso de **Revista Inclusiones**.

DRDA. CLKAUDILENE TAUMATURGO DE ARRUDA SOUZA / MTDA. MARIA DE LOURDES BORBA DE ARRUDA
MTDO. JOAO TAVARES DA SILVA FILHO