

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA-LICENCIATURA**

ALINE VELOSO LEAL

**O PAPEL DA AFETIVIDADE NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DOS ALUNOS
COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS**

Porto Alegre

2010

ALINE VELOSO LEAL

**O PAPEL DA AFETIVIDADE NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DOS ALUNOS
COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS**

Trabalho de Conclusão de Curso,
apresentado como requisito parcial para
obtenção de grau de Licenciada em
Pedagogia pela Faculdade de Educação
da Universidade Federal do Rio Grande
do Sul – FACED/UFRGS.

Orientador: Gabriela Brabo

Porto Alegre

2010

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

Reitor: Prof. Carlos Alexandre Netto

Vice-Reitor: Prof. Rui Vicente Oppermann

Pró-Reitora de Graduação: Profa. Valquiria Link Bassani

Diretor da Faculdade de Educação: Prof. Johannes Doll

Coordenadoras do Curso de Graduação em Pedagogia – Licenciatura na modalidade a distância/PEAD: Profas. Rosane Aragón de Nevado e Marie Jane Soares Carvalho

Dedico este estudo:
ao meu filho, Enzo.

AGRADECIMENTOS

... Muitas pessoas contribuíram para que o sonho de concluir este curso pudesse se tornar realidade. Meus sinceros agradecimentos

...a Deus, pela vida e por ter me proporcionado o convívio com pessoas maravilhosas, que me ajudaram e apoiaram durante este período. Sem ele, não teria chagado até aqui;

... ao meu filho, Enzo, e ao meu esposo, Jean, pela paciência e compreensão nos meus momentos de “ausência”, pelo amor, pelo carinho e pelos incentivos otimistas durante todo o curso e principalmente nesta reta final, em que surgiram vários obstáculos;

...aos meus amados pais, Leonira e Pedro, pela confiança em mim depositada e pelo apoio que recebi durante esta caminhada;

... a minha querida irmã, Fabiana, pelo apoio, carinho, ajuda, parceria, amizade, em todos os momentos da minha vida, inclusive enquanto colega deste curso;

... ao meu irmão Diogo, pelo imenso carinho e apoio recebido;

... ao meu cunhado Jonatas, pelo auxílio prestado ao meu filho Enzo;

... a minha tia, Divair, que sempre esteve pronta para ajudar e ouvir.

... à professora Ms. Gabriela Brabo, por aceitar a orientação deste estudo e conduzir seu desenvolvimento com sabedoria, paciência, disposição e incentivo;

... aos tutores de Polo e de Sede, em especial as tutoras Graciela Rodrigues, Fabiane Penteado e Denise Severo, que foram incansáveis e extremamente pacienciosas comigo;

... aos demais professores do curso, que mais do que mestres, foram amigos;

...à direção, pais e alunos da escola onde realizei minha pesquisa;

... aos colegas de curso, pela colaboração, pelo auxílio mútuo e pelo convívio, na maior parte do tempo virtual, durante todos estes anos;

... aos demais amigos, que souberam entender minha ausência em muitos encontros e a todos aqueles que, de alguma maneira, participaram e compartilharam comigo este momento.

RESUMO

O presente trabalho apresenta como tema central o papel da afetividade no processo de aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais. A pesquisa apoiou-se no Projeto de Estágio Curricular relativo ao curso de graduação Licenciatura em Pedagogia, modalidade a distância, tendo sido realizado em escola pública da rede estadual localizada no município de Montenegro – RS. Os sujeitos da pesquisa constituíram-se em dez alunos de uma turma de classe especial, todos apresentando deficiência intelectual, além de outros comprometimentos. O período de estágio ocorreu entre os dias 12 de abril a 14 junho de 2010. O estudo apresentou a configuração de abordagem qualitativa, com o foco na pesquisa-ação, tendo como objetivos verificar qual a influência do desenvolvimento afetivo para o processo de aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais, levando em consideração sua individualidade e a maneira como estabelecem vínculos e relações de afeto; identificar quais aspectos podem contribuir para a formação da subjetividade e para o desenvolvimento do aprendiz. Desta forma, procurou-se elaborar estratégias pedagógicas que auxiliassem na melhoria das relações de afetividade do grupo e na interação social, apostando que tais ações refletiriam na melhoria do aprendiz. Além disso, foi trabalhado de maneira conjunta o estabelecimento de regras de convivência diária, bem como o cultivo do respeito mútuo, as relações afetivas entre os pares, os bons sentimentos, o compartilhamento de opiniões. Por se tratarem de alunos com necessidades educacionais especiais, muitas vezes acabam recebendo o estigma, ou melhor, o estereótipo errôneo de que alunos com deficiência têm mais dificuldade em seus relacionamentos socioafetivos e no cumprimento de regras de convivência diária. O que, na verdade, não procede, pois o desenvolvimento ocorre para todos os sujeitos, tenham eles necessidades educacionais especiais ou não. Com isso, comportamentos inadequados não podem ser justificados por via da deficiência. Assim, o projeto educativo primou pela construção de posturas de cortesia, desenvolvendo atitudes de responsabilidade, construção e desenvolvimento da autonomia, apropriação de atitudes de solidariedade e cooperação em diferentes situações cotidianas e em grupo, formação de vínculos afetivos, leitura do mundo, valorização do indivíduo como ser único, resgatando sua autoestima, instigando as relações sociais e a interação dos alunos com seu meio. Para tanto, buscou-se como principais referências os autores Lev Vygotsky e Henry Wallon, por se tratarem de autores que privilegiaram as relações entre afetividade e cognição, levando em conta as interações histórico-culturais. Por fim, buscou-se proporcionar um espaço de discussões, reflexões, apostando na capacidade de aprendizagem dos alunos e estimulando atividades que propiciassem a interação entre eles, desenvolvendo relações afetivas importantes para a formação da subjetividade de indivíduos respeitosos e futuros cidadãos de direitos.

Palavras-chave: Desenvolvimento. Aprendizagem. Afetividade. Cognição.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1. REFERENCIAL TEÓRICO	11
1.1 O FUNCIONAMENTO PSÍQUICO CONFORME A TEORIA SOCIOINTERACIONISTA DE VYGOTSKY	12
1.2 MEDIAÇÃO	13
1.3 LINGUAGEM E PENSAMENTO	14
1.4 DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM	15
1.5 ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL	17
1.6 AFETIVIDADE CONFORME ALGUNS CONCEITOS DE VYGOTSKY	18
1.7 A PRESENÇA DA AFETIVIDADE NAS INTERAÇÕES DE ACORDO COM A TEORIA WALLONIANA	19
2. DESENVOLVIMENTO DA EXPERIÊNCIA	24
2.1 AMBIENTE DA REALIZAÇÃO DA PESQUISA	25
2.2 OS SUJEITOS PESQUISADOS	25
2.3 SÍNTESE DO PROJETO DE ESTÁGIO	26
3. ANÁLISE DOS DADOS	34
3.1 NOVOS PARADIGMAS PARA AFETIVIDADE E COGNIÇÃO	34
3.2 PRÁTICA DOCENTE	34
3.3 O AMBIENTE ESCOLAR	35
3.4 AFETIVIDADE NA ESCOLA	36
3.5 CONQUISTAS	37
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	38
REFERÊNCIAS	39

Os sonhos trazem saúde para a emoção, equipam o frágil para ser autor de sua história, renovam as forças do ansioso, animam os deprimidos transformam os inseguros em seres humanos de raro valor. Os sonhos fazem tímidos terem golpes de ousadia e os derrotados serem construtores de oportunidades.

(AUGUSTO CURY)

INTRODUÇÃO

Sempre gostei de dar aulas. Na infância essa era minha brincadeira preferida. Tinha referências concretas para a profissão, pois minha mãe e minhas três tias também são professoras.

Com quatorze anos comecei a cursar o antigo segundo grau, hoje ensino médio. Não tinha dúvidas, queria fazer magistério. Concluí o magistério em 1995. No ano seguinte já estava atuando em sala de aula. Minha caminhada como docente começou com a experiência em um contrato emergencial para matemática. Atuei por oito anos com turmas de 5^a e 6^a séries e também na EJA, por três anos.

Tinha muita vontade de trabalhar na área da Educação Especial. Então, fiz um curso adicional em Deficiência Mental, em 1997, e formação para Capacitação de Recursos Humanos em Educação Especial – Área Síndrome de Autismo, em 2000.

Desde 2004, estou trabalhando com as séries iniciais em turma multisseriada em Educação Especial. Nestes anos de docência, a afetividade sempre foi uma das bases norteadoras para exercer meu trabalho. Neste sentido, considero a atenção, o respeito, o carinho, a paciência, o entendimento, o acolhimento como demonstrações de afetividade primordiais nas relações humanas.

A questão da afetividade é de suma importância para o educando, pois sendo sujeito em fase de formação e tendo características únicas, necessita ser reconhecido como aprendiz e ter valorizados seus conhecimentos prévios que constituem sua trajetória de vida.

A relação da afetividade na educação está sendo um tema discutido por vários docentes nas diversas modalidades de ensino e está constantemente em nossas escolas como um todo. A afetividade está muito presente no processo de aprendizagem, tanto na educação de alunos com necessidades educacionais especiais como na educação de qualquer aluno.

Durante minha prática de estágio em Escola Estadual do município de Montenegro, em turma de classe especial – alunos com deficiência intelectual, a afetividade foi um tema significativamente relevante para o grupo de alunos em questão. Percebi que os alunos encontravam dificuldade em estabelecer relações entre si e em respeitar as combinações estipuladas, e que isso muitas vezes

atrapalhava o andamento de certas atividades e, conseqüentemente, o processo de aprendizagem desses alunos.

Alguns alunos possuem dificuldades em relacionar-se com os demais, devido à maneira como estruturam suas relações afetivas, o que pode algumas vezes implicar em vários prejuízos no desenvolvimento como um todo, tanto no aspecto emocional, comportamental ou cognitivo. Como evidência de tal fato, utilizei como um de meus materiais de análise entrevistas que realizei com os pais dos alunos (algumas vezes com outro cuidador) durante o início do ano letivo, nas quais eles relataram como se dá a relação de afetividade com seus filhos.

Assim, decidi que a questão central do meu trabalho é o papel da afetividade no processo de aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Tive em vista alguns objetivos:

- Verificar qual a influência do desenvolvimento afetivo para o processo de aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais, levando em consideração sua individualidade e a maneira como estabelecem vínculos e relações de afetividade.
- Identificar quais aspectos podem contribuir para a formação da subjetividade, da interação social e do aprendizado.

Como conhecimentos prévios, trago esta prática como docente, que serviu de base para apoiar as minhas questões, como também dados empíricos, relato de vivências e experiências acontecidas em sala de aula.

Para aprimorar meu trabalho, que é uma pesquisa qualitativa realizada em sala de aula com meus alunos, busquei embasamento em teóricos que abordam este tema, a fim de exemplificar os aspectos que fazem parte da afetividade. Trouxe como principais referências os autores Vygotsky e Wallon. Pretendo encontrar respaldo para os meus questionamentos, fazendo uma relação entre teoria e prática.

1. REFERENCIAL TEÓRICO

Durante a minha prática de estágio, percebi grande identificação com a teoria sociointeracionista de Lev Semenovich Vygotsky. Vygotsky nasceu em 1896 em Orsha (Belarus). Filho de próspera família judaica, que era altamente letrada, cresceu em um ambiente de grande estímulo intelectual. Formado em Direito pela Universidade de Moscou em 1917, também estudou história, filosofia, literatura, psicologia e medicina. Escolhi Vygotsky por acreditar em sua teoria e, assim, subsidiar minha prática profissional cotidiana.

A teoria de Vygotsky destaca as possibilidades que o sujeito dispõe a partir do ambiente em que vive e do acesso que tem a instrumentos físicos e simbólicos desenvolvidos em gerações precedentes. De acordo com esta teoria, o ser humano transforma-se de biológico em histórico, sendo a cultura essencial na constituição da natureza humana (VYGOSTKY apud OLIVEIRA, 2005). Nesse sentido, atribuía um papel preponderante às relações sociais nesse processo, buscando integrar o ser humano enquanto corpo e mente, enquanto ser biológico e cultural, participante de um processo histórico (OLIVEIRA, 2005).

O relato a seguir descreve um fato verídico que nos permite perceber que o desenvolvimento de características eminentemente humanas depende do convívio social:

Na Índia, onde os casos dos meninos-lobos foram relativamente numerosos, descobriu-se em 1920 duas crianças, Amala e Kamala, vivendo no meio de uma família de lobos. A primeira tinha um ano e meio e veio a morrer um ano mais tarde. Kamala, de oito anos de idade, viveu até 1929. Não tinham nada de humano e o seu comportamento era exatamente semelhante àquele dos seus irmãos lobos. Elas caminhavam de quatro, apoiando-se sobre os joelhos e cotovelos para os pequenos trajetos e sobre as mãos e os pés para os trajetos longos e rápidos. Eram incapazes de permanecer em pé. Só se alimentavam de carne crua ou podre, comiam e bebiam como os animais, lançando a cabeça para frente e lambendo os líquidos. Na instituição onde foram recolhidas, passavam o dia acobalhadas e prostradas numa sombra; eram ativas e ruidosas durante a noite, procurando fugir e uivando como lobos. Nunca choravam ou riam. Kamala viveu oito anos na instituição que a acolheu, humanizando-se lentamente. Ela necessitou de seis anos para aprender a andar e pouco antes de morrer só tinha um vocabulário de 50 palavras. Atitudes afetivas foram aparecendo aos poucos. Ela chorou pela primeira vez por ocasião da morte de Amala e se apegou lentamente

às pessoas que cuidaram dela e às outras com as quais conviveu. A sua inteligência permitiu-lhe comunicar-se com outros por gestos, inicialmente, e depois por palavras de um vocabulário rudimentar aprendendo a executar ordens simples (LEYMOND, 1965, p 12-14).

Os fatores biológicos preponderam sobre os sociais somente no início de vida de uma criança. No caso especial de Amala e Kamala, elas não tiveram convivência social. O sujeito humano é constituído pela experiência individual, por aquilo que o determina fisicamente, e o seu comportamento se baseia claramente na experiência histórica e social, aquilo que não foi vivenciado pessoalmente pelo sujeito, mas está na experiência dos outros.

Em geral, os bebês nascem, crescem, vivem e atuam em um mundo social. A linguagem exerce um papel importante nesta interação, favorecendo a troca de experiências e informações. Vale ressaltar que não se pode referir somente à linguagem verbal; para a formação do pensamento abstrato, pode-se fazer uso de outras modalidades de linguagem, diferentes da verbal: imagens, sons, tato, movimento... Assim, como as meninas Amala e Kamala fizeram. Para Vygotsky:

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social, e sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social (VYGOTSKY, 1984, p. 33).

1.1 O FUNCIONAMENTO PSÍQUICO CONFORME A TEORIA SOCIOINTERACIONISTA DE VYGOTSKY

A partir de Vygotsky (1991), o funcionamento psíquico deve ser estudado em quatro planos genéticos de desenvolvimento. Os planos genéticos postulados por Vygotsky são:

1º a filogênese: é a história da espécie, são os limites e funcionamento psicológico dentro da espécie.

2º ontogênese: desenvolvimento do ser, do nascimento à morte, ligado à natureza biológica de determinada espécie.

3º sociogênese: história de cada grupo cultural.

4º microgênese: refere-se à própria história do sujeito.

Considerando os quatro planos genéticos referenciados por Vygotsky, entendo que os principais planos que influenciam no desenvolvimento do indivíduo são o da ontogênese e da sociogênese, por estarem ligados mutuamente. Nas palavras de Oliveira (1997):

Nascido com características de sua espécie, cada indivíduo humano percorre o caminho da ontogênese, do nascimento até a idade adulta. A criança difere qualitativamente do adulto e a compreensão da metamorfose que ocorre ao longo da vida do indivíduo é essencial para a compreensão do funcionamento psicológico humano. Grande parte do que se passa na ontogênese tem raízes biológicas, ancoradas na própria especificidade filogenética. Isto é, membros da espécie humana têm um percurso de desenvolvimento definido por características da espécie (OLIVEIRA, 1997, p. 55).

A idéia básica de Vygotsky para o ser humano é que a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas é mediada, assunto que abordo na sequência.

1.2 MEDIAÇÃO

O conceito de mediação é fundamental na teoria de Vygotsky. Segundo Fichtner (2010),

As relações dos homens com o mundo não são relações diretas, mas profundamente relações mediadas. A transformação do mundo material, mediante o emprego de ferramentas, estabelece as condições da própria atividade humana e sua transformação qualitativa em consciência. A atividade do homem é pressuposto desta transformação e ao mesmo tempo o resultado dela (FICHTNER, 2010, p. 16).

A mediação pode ser feita por instrumentos ou signos. Oliveira e Rego (2003) afirmam: “Na perspectiva Vygotskyana, as mudanças ocorridas na vida psicológica e social estão associadas ao importante papel mediador das ferramentas, do trabalho e dos instrumentos semióticos” (p. 25).

A mediação por instrumentos consiste no fato de nos relacionarmos com as coisas do mundo usando ferramentas ou instrumentos intermediários. Esses instrumentos fazem uma mediação concreta entre a minha ação concreta e a do mundo.

A mediação por signos é umas das formas posteriores de mediação que é a mediação simbólica, a qual faz uma interposição entre sujeito e objeto de conhecimento, psiquismo eu/mundo, eu/objeto de forma não concreta, mas simbólica.

A primeira forma de signo que ainda tem existência concreta seria por representação (placas indicativas de banheiro masculino e feminino apenas com desenho de sombrinha e chapéu, por exemplo). Fazer uma marca na mão para lembrar que se deseja fazer algo é uma informação de natureza simbólica, interposta entre intenção de fazer algo e a própria ação. Ainda está concreta, visível por outros, mas não de natureza instrumental, é de natureza simbólica. Outro plano dos signos é totalmente simbólico, internalizado, posto para dentro do nosso sistema psicológico. Esses signos funcionam como mediadores simbólicos, sendo a representação mental uma característica tipicamente humana, ou seja, a capacidade de transitar por dimensões do simbólico desses mediadores que fazem a intermediação entre a minha pessoa e o mundo.

A mediação também pode ocorrer pelas experiências dos outros; não precisamos viver tudo em primeira instância. Isso é essencial para os processos de desenvolvimento histórico, senão cada ser humano teria que começar da estaca zero. O sujeito construído culturalmente desenvolve a capacidade de representar simbolicamente, por estar inserido na cultura, que fornece material para desenvolver o campo simbólico.

1.3 LINGUAGEM E PENSAMENTO

Vygotsky (1991) dá destaque para a linguagem no processo de pensamento. A linguagem é uma representação simbólica de que os seres humanos dispõem. O autor trabalha com duas funções básicas da linguagem:

1ª função: a linguagem como forma de comunicação, troca entre membros da mesma espécie.

2ª função: a linguagem que vai aparecer mais tarde no desenvolvimento, como constituinte da subjetividade.

O ato de nomear, de classificar, é o salto qualitativo na relação do homem com o mundo, porque somos capazes abstrair, generalizar, classificar; isso porque

dispomos de um sistema simbólico articulado, compartilhado, organizado por regras. Sendo que isto é eminentemente humano.

Em determinado momento do desenvolvimento, pensamento e linguagem se atrelam, fato que representa uma mudança substancial no funcionamento psicológico humano. O homem passa a ser capaz de se comunicar pela linguagem como sistema articulado e a inteligência passa ser abstrata; o pensamento de natureza simbólica é permitido pela linguagem.

A relação entre o pensamento e a palavra é um movimento contínuo de vai e vem do pensamento para a palavra e da palavra para o pensamento. O pensamento não é simplesmente expresso em palavras, é por meio delas que ele passa a existir (VYGOSTKY, 2000, p. 398).

A criança nasce no meio falante e apropria-se dessa língua ao longo do desenvolvimento, um movimento que vai do social para o individual. Para Vygotsky, o primeiro uso da linguagem é o que ele chama de fala socializada; a fala da criança com os outros, para os outros, só do lado de fora dela, com a função comunicativa inicial. É na interface dela com outro que a língua aparece primeiro, e o ponto de chegada da língua, o mais desenvolvido de todos, é chamado de discurso interior.

A construção do real para as crianças é mediada pelas interações sociais (interpessoal) antes de ser internalizada¹ (intrapessoal) pelo sujeito. Dessa maneira, o social precede o individual.

A linguagem egocêntrica² aparece quando o sujeito está em situação de dificuldade cognitiva, evidenciando o fato de que a linguagem é um instrumento do pensamento, usando a língua como um suporte para resolver determinado problema.

1.4 DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM

Desenvolvimento e aprendizagem são aspectos importantes para Vygotsky. Assim, a aprendizagem aparece como um aspecto extremamente importante nas definições do desenvolvimento, já que em seu postulado o desenvolvimento se dá de fora para dentro. Com isso, enfatiza a importância da cultura, da imersão no

¹ Vygotsky (1984) diz que “a internalização significa a reconstrução interna de uma operação externa” (p. 74).

² A linguagem egocêntrica é a fala para si mesmo.

mundo social.

Vygotsky considera que a aprendizagem promove o desenvolvimento para o sujeito. Aprender a fazer as coisas no mundo faz com que ele se desenvolva. É como se a aprendizagem puxasse o caminho do desenvolvimento, que está em aberto. Concordo plenamente com Vygotsky, pois a cada dia percebia mudanças no processo de aprendizagem dos alunos; mudanças lentas, pequenas, mas essenciais para seus aprimoramentos com relação ao desenvolvimento da alfabetização e letramento. Às vezes, os progressos parecem pequenos, mas para sua concretização, muitos outros já foram construídos. Neste sentido, posso considerar uma simples atividade de recorte como um grande progresso para um aluno com dificuldade motora, situação que vivenciei no estágio curricular.

Como a cultura vai definir por onde o sujeito vai, é a especificidade de cada sujeito que vai ser definida nas suas experiências de aprendizagem, na sua interface com o mundo, seus procedimentos microgenéticos. Assim, o fato de aprender é que vai definir como o desenvolvimento vai se dar.

Uma atividade interessante quanto a isso é o brinquedo, a brincadeira, o simbólico, o faz de conta, o jogo de papéis. Esse jogo de papéis, para Vygotsky, é lugar de desenvolvimento, porque nessa relação, o sujeito se desenvolve e aprende na brincadeira, transita pelo imaginário, que ao mesmo tempo é regido por regras.

Deste modo, trabalhei com os alunos e desenvolvi muitas atividades, como jogos, teatros, mímicas etc. Durante o período de estágio, uma das atividades desenvolvidas foi o jogo de memória com as fotos dos alunos. Todos se envolveram, se divertiram, e ficaram ansiosos, esperando a sua vez de jogar. Gostaria de ressaltar a importância do “eu”, o “sujeito” para os alunos. Eles adoraram ver suas fotos no jogo da memória. Como é possível ver, esta é a dimensão que um simples jogo pode ter.

Os jogos de papéis trazem a atividade do mundo adulto para o mundo da criança, bem como as regras e o funcionamento desse mundo. Então, é um jeito de realizar atividades tipicamente infantis que envolvem aprendizagem e promovem desenvolvimento, como se a criança fosse puxada adiante daquilo que ela pode fazer como criança no momento da brincadeira. Ela se relaciona com o significado das coisas e não com objetos diretamente, e isso a ajuda a entrar no mundo simbólico das representações, pensamento e linguagem. O brinquedo é um bom

exemplo de como atividades realizadas no meio social constituem a aprendizagem que levam ao desenvolvimento num caminho tipicamente humano atrelado à cultura.

O jogo cria uma zona de desenvolvimento próximo na criança. Durante o mesmo, a criança está sempre além de sua conduta diária; no jogo, é como se fosse maior do que na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o jogo contém todas as tendências evolutivas de forma condensada, sendo em si mesmo uma considerável fonte de desenvolvimento (VYGOTSKY, 2000 apud MACIEL et al., 2009, p. 22).

Com esses propósitos, trabalhei com vários jogos e brincadeiras, nas quais os alunos necessitaram usar sua imaginação e criatividade, com intuito de solucionar problemas e impasses, tomando decisões. De acordo com Vygotsky, o desenvolvimento deve ser olhado para frente, para aquilo que ainda não aconteceu, mas está por acontecer. É aqui que vai acontecer a intervenção pedagógica, a ação educacional na qual o desenvolvimento está efervescente.

1.5 ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL

Como pontua Vygotsky (1984), o desenvolvimento se dá pela aprendizagem; quanto mais se aprende, mais se desenvolve, e a aprendizagem tem papel fundamental para o desenvolvimento do saber. Ele explica a relação entre desenvolvimento e aprendizagem através da zona de desenvolvimento proximal.

Vygotsky (1984) traz como questão central a aquisição de conhecimentos pela interação do sujeito com o meio, identificando dois níveis de desenvolvimento: um real, já adquirido ou formado, que determina o que a criança já é capaz de fazer por si própria, de maneira independente, e um potencial, que está em processo, aquisição ou formação, que determina o que a criança é capaz de fazer somente com a ajuda de outra pessoa, em geral um adulto.

Entre esses dois níveis está esta a zona do desenvolvimento proximal, ou seja, a distância entre aquilo que a criança faz sozinha e o que ela já é capaz de fazer com a intervenção. Vygotsky localiza a zona de desenvolvimento proximal como sendo onde está acontecendo o desenvolvimento, o que permite intervenção para transformações. A potencialidade de aprender não é a mesma para todos.

É importante ressaltar que isto não serve para “medir” os alunos, não é instrumental, mas ajuda a entender o desenvolvimento mesmo não sendo visível na

prática. Só podemos comparar as crianças com elas mesmas, caso contrário, muitos estigmas serão criados. É preciso compreender e aceitar a individualidade de cada um, respeitando os seus ritmos.

1.6 AFETIVIDADE CONFORME ALGUNS CONCEITOS DE VYGOTSKY

Sobre a afetividade, pode-se afirmar que os seres humanos são capazes de emoções mais sofisticadas, porque dispõem de um equipamento específico da espécie que define o modo de funcionamento psicológico mediado. Isso lhes deixa em vantagem em comparação com os animais, na medida em que estes últimos permanecem com suas emoções atreladas a sua origem instintiva, biológica.

Somente a partir da década de 70 sabemos de estudos que passam a dar importância às variáveis mais subjetivas, como a afetividade, e ainda assim, tratando afetividade e cognição de maneira dualista (MAHONEY; ALMEIDA, 2006).

No que diz respeito ao desenvolvimento da afetividade, Vygotsky considera que a qualidade das emoções sofre transformações conforme o conhecimento conceitual e os processos cognitivos da criança se desenvolvem. Isto é, as ferramentas culturais internalizadas constituem instrumentos mediadores para a metamorfose do domínio afetivo ao longo do percurso da vida de cada membro da espécie humana afastando-o de sua origem biológica e dotando-o de conteúdos históricos culturais (OLIVEIRA; REGO, 2003, p. 27).

Precisamos mostrar para as crianças como interagir com os demais, criando bases para atitudes e comportamentos apropriados, sempre respeitando o seu momento de vida, pois com cada aluno as ações pedagógicas são diferentes. É preciso que se faça esta ação de maneira prazerosa, tanto para os educandos quanto para os educadores. Para Vygotsky (1984), o sujeito é postulado pela psicologia histórico-cultural; é produto do desenvolvimento de processos físicos e mentais, cognitivos e afetivos, internos e externos. É na interação entre vários planos genéticos que se dá a constituição singular de cada sujeito.

Vygotsky procurou defender a tese de que as teorias das emoções existentes naquela época eram dualistas, pois separavam corpo e mente. Assim, o afeto e a cognição eram tratados separadamente, e penso que até hoje vivenciamos esse fato. Apostando na não fragmentação entre a afetividade e a cognição, Vygotsky afirma:

Quem separa desde o começo o pensamento do afeto fecha para sempre a possibilidade de explicar as causas do pensamento, porque uma análise determinista pressupõe descobrir seus motivos, as necessidades e interesses, os impulsos e tendências que regem o movimento do pensamento em um outro sentido. De igual modo, quem separa o pensamento do afeto, nega de antemão a possibilidade de estudar a influência inversa do pensamento no plano afetivo, volitivo da vida psíquica, porque uma análise determinista desta última inclui tanto atribuir ao pensamento um poder mágico capaz de fazer depender o comportamento humano única e exclusivamente de um sistema interno do indivíduo, como transformar o pensamento em apêndice inútil do comportamento, em uma sombra sua desnecessária, impotente (VYGOTSKY, 2000, p. 16).

A afetividade e a cognição estão envolvidas e se relacionam reciprocamente. Ambas são construídas culturalmente. Portanto, as emoções são organizadas de forma diversa em diferentes grupos culturais. O estado emocional atua na organização do pensamento humano, a afetividade influencia de maneira significativa na forma com que os seres humanos resolvem conflitos de natureza moral, além de influenciar nossos pensamentos e nossas ações e nossas capacidades cognitivas (OLIVEIRA ;REGO , 2003).

1.7 A PRESENÇA DA AFETIVIDADE NAS INTERAÇÕES DE ACORDO COM A TEORIA WALLONIANA

O aporte teórico de Wallon também contribuiu para a base teórica deste trabalho de conclusão de curso, nas questões da afetividade. Henri Wallon introduziu na França a psicologia escolar. Foi médico, psicólogo pesquisador e professor francês. Teve intensa participação nos acontecimentos políticos de sua época. Sua teoria psicogenética e interacionista de desenvolvimento foi a base para muitas publicações dirigidas a professores.

Hoje, sabemos da importância das questões que envolvem conteúdos cognitivos, afetivos e motores. Wallon, em sua teoria, suscita uma prática que atenda às necessidades da criança nos planos afetivo, cognitivo e motor e que promova o seu desenvolvimento em todos esses níveis. Wallon divide o desenvolvimento infantil em estágios. Em sua psicogênese, em cada um desses estágios a criança estabelece um tipo de interação. Em cada fase do desenvolvimento, os aspectos afetivos e cognitivos estão entrelaçados. O autor

destaca os conceitos de predominância e alternância da afetividade e da cognição³ nas diferentes fases do desenvolvimento:

Apesar de alternarem a dominância, afetividade e cognição não se mantêm como funções exteriores uma à outra. Cada uma, ao reaparecer como atividade predominante num dado estágio, incorpora as conquistas realizadas pela outra, no estágio anterior, construindo-se reciprocamente, num permanente processo de integração e diferenciação (GALVÃO, 2002, p. 45).

A teoria Walloniana tem como conceitos fundamentais a compreensão da dimensão afetiva e sua relevância no processo ensino aprendizagem. Wallon (2006) percebe o papel da afetividade como um recurso do professor para o processo de ensino-aprendizagem, um elemento importante para aprimorar sua eficácia. Para Wallon, no polo do ensino, o professor, para atingir seus objetivos, precisa confiar na capacidade de seus alunos, e no polo da aprendizagem, o aluno que busca a escola com motivação diferente, relacionando-se de forma integrada.

A relação que caracteriza o ensinar e o aprender efetiva-se a partir dos vínculos entre as pessoas e tem início no seio familiar. O que garante a base deste vínculo é afetividade, pois é uma forma de comunicação (feita pelos bebês para indicar algo para os adultos, garantindo os cuidados de que precisam). Dessa forma, é o vínculo afetivo que dá aporte à etapa inicial do processo de aprendizagem estabelecido entre a criança e o adulto.

O recém-nascido é um ser cuja totalidade das reações necessita ser contemplada, compensada, interpretada. Incapaz de efetuar algo por si próprio, ele é manipulado pelo outro, e é nos movimentos deste outro, que suas primeiras atitudes tomarão forma (WALLON, 1959, p. 157).

Neste sentido, é através da relação com o outro, a partir da afetividade, que nos primeiros anos a criança tem acesso ao simbolismo e assim, obtém avanços importantes no âmbito cognitivo. Por isto, para a criança é essencial o papel do vínculo afetivo, que vai ampliando-se. A figura do professor tem grande e significativa importância na relação de ensino-aprendizagem no ambiente escolar em todas as etapas estudantis.

³ Segundo Wallon, o conceito de predominância funcional remete ao fato de que a cada estágio do desenvolvimento, um tipo de funcionamento mental predomina sobre o outro (cognitivo ou afetivo). No que tange ao conceito de alternância funcional, Wallon explica que ora o interesse da criança se volta para o interior, para o conhecimento de si, para a construção do "eu", ora para o exterior, para a descoberta do mundo.

Além disso, os conceitos dessa teoria ampliam as compreensões do professor sobre as potencialidades do aluno no processo pedagógico, trazendo a possibilidade de o professor criar, intencionalmente, condições para favorecer novos valores, novos pontos de referência para orientar suas atividades.

A afetividade contribui muito para educação, sendo o impulso das ações, tanto do professor quanto do aluno. Segundo Galvão (2002), “[...] desde os primórdios até idades mais avançadas a emoção se nutre do efeito que causa no outro” (p. 77). No momento em que os alunos adquirem afeto e consideração por seus pares, colegas e professores, as relações interpessoais começam a se formar. Busquei junto ao grupo de alunos no estágio curricular melhorar estes vínculos de afeto. “A emoção estabelece uma relação imediata dos indivíduos entre si, independentemente de toda relação intelectual” (WALLON apud GALVÃO, 2003, p. 78).

Conforme Galvão (2002), “Wallon propõe o estudo integrado do desenvolvimento, ou seja, que este abarque os vários campos funcionais nos quais se distribui a atividade infantil (afetividade, motricidade, inteligência) (p. 32). Assim, mesmo sendo estes aspectos diferenciados, estão totalmente integrados, pois um é parte do outro, tornando a pessoa completa.

Os domínios funcionais dão suporte para explicar o psiquismo, mostrando que o indivíduo é uno. Nas palavras de Wallon, “os domínios funcionais entre os quais se dividirá o estudo das etapas que a criança percorre serão, portanto, os da afetividade, do ato motor, do conhecimento e da pessoa” (WALLON, 1995, p. 135). Os domínios são: conjunto afetivo, conjunto motor, conjunto cognitivo e conjunto a pessoa. Nas palavras Mahoney e Almeida, (2006) “O foco de sua teoria é a interação das crianças com o meio, sendo uma relação recíproca entre fatores orgânicos e socioculturais” (p. 59).

É fundamental destacar que para Wallon, a afetividade, a emoção, o sentimento e paixão não são vistos como sinônimos. Temos três momentos marcantes e distintos na evolução da afetividade: emoção, sentimento e paixão. A seguir, vou detalhar o que é importante compreender neste sentido, baseada em Mahoney e Almeida (2006) :

a) Emoção: é a exteriorização da afetividade (expressão corporal, motora, fisiológica.)

b) Sentimento: corresponde à expressão representacional da afetividade. Os

sentimentos podem ser expressos pela mímica e a pela linguagem.

c) Paixão: aí ocorre o aparecimento do autocontrole para dominar uma situação. Caracteriza-se por ciúme, exclusividade.

Ainda segundo Mahoney e Almeida, (2006), o processo ensino-aprendizagem que favorece a afetividade é aquele que permite a expressão e a discussão das diferenças e que elas sejam levadas em consideração, desde que respeitados os limites que garantam relações solidárias.

O trabalho de Wallon foi dedicado aos estudos da afetividade, buscando uma abordagem social do desenvolvimento humano. Wallon articula o biológico e o social. Como pontua Galvão:

Ao longo do desenvolvimento, a afetividade vai adquirindo relativa independência dos fatores corporais. O recurso à fala e à representação mental faz com que variações nas disposições afetivas possam ser provocadas por situações abstratas e ideias, e possam ser expressas por palavras (GALVÃO, 2002, p. 62).

Para o autor, o homem é geneticamente social. O biológico dá espaço para o social, o sujeito recebe a influência do meio, que passa a ser decisivo na aquisição de condutas psicológicas superiores (a inteligência, o simbólico). Wallon dá ênfase às emoções na formação da vida psíquica; estabelece ainda uma estreita ligação entre as emoções e a atividade motora. Neste sentido:

Afetividade vai adquirindo relativa (nunca total) independência de fatores corporais, o recurso à fala representação mental faz com que variações nas disposições afetivas possam ser provocadas por situações abstratas e ideias, e possam ser expressas por palavras. (GALVÃO, 2003, p. 76)

Muitas crianças, sejam elas com ou sem necessidades educacionais especiais, passam por dificuldades em seu desenvolvimento emocional, o que em alguns casos pode acarretar problemas, atrapalhando o seu desenvolvimento cognitivo e as suas relações com os demais. Algumas delas podem, inclusive, apresentar comportamentos considerados inadequados. Para Galvão (2002), na teoria Walloniana é na interação e no confronto com o outro que se forma o indivíduo (p. 91). Posso relatar, por experiência própria como aluna e docente, que no momento em que o aluno sente no ambiente que as relações estão fundamentadas na afetividade, passa a apresentar mais interesse em aprender,

melhora suas atitudes e passa a fazer o que é solicitado, uma vez que nota o recebimento de atenção e afeto. Por isso, é fundamental levar em consideração também o ambiente cultural no ambiente escolar. Para Galvão, não se deve:

Restringir o conceito de interação social às relações interpessoais, isto é, ao contato direto entre as pessoas. Numa definição ampla, devem ser incluídas também as relações das pessoas com as produções culturais historicamente acumuladas, fruto das relações entre os seres humanos e destes com a natureza (GALVÃO, 2003, p. 73).

Mesmo na ausência concreta de um parceiro, o outro encontra-se presente, mas mediado pela linguagem, pelas representações culturais. Para Galvão (2003), “É a cultura e a linguagem que fornecem ao pensamento os instrumentos para sua evolução” (p. 41). Ainda para esta mesma autora, segundo Wallon, “a linguagem é um instrumento e o suporte indispensável aos progressos do pensamento” (p. 77). Contudo, a teoria de Wallon traz ideias mais humanistas, que valorizam desde cedo a importância das emoções, as quais têm papel preponderante no desenvolvimento indivíduo em sua totalidade.

2. DESENVOLVIMENTO DA EXPERIÊNCIA

A construção deste trabalho de conclusão do curso foi baseada a partir da realização do estágio curricular realizado em uma Escola Estadual de Ensino Médio localizada no município de Montenegro/RS. A proposta dessa escola é despertar no aluno o conhecimento, resgatar valores, propiciar a socialização, dar possibilidades, processar informações, gerar conflitos cognitivos, acompanhar e respeitar o crescimento dos alunos, a fim de formar cidadãos atuantes, críticos, criativos, politizados e com uma visão mais moderna.

Atualmente, a mencionada escola atende uma clientela de 278 alunos, nos turnos manhã e tarde. No turno da manhã funcionam turmas de 6ª a 8ª séries, mais uma sala de recursos; no turno da tarde, além da minha turma, há um quarto ano, uma 4ª série e duas 5ª séries, mais uma sala de recursos. A escola conta com um quadro funcional de 16 professores, uma orientadora educacional, duas supervisoras, dois funcionários para limpeza e duas merendeiras.

A avaliação consiste em um processo sistemático de diagnóstico, de controle e de verificação do rendimento escolar. A verificação do rendimento escolar compreende a avaliação do aproveitamento e apuração da assiduidade. Na avaliação do aproveitamento, os aspectos qualitativos preponderam sobre os quantitativos. No caso da classe especial, a avaliação é realizada através de parecer descritivo.

O grande diferencial da escola onde trabalho está na oferta da Educação Especial. Por este motivo, ela é bastante procurada, seja para o ingresso na classe especial, seja para frequentar a sala de recurso multifuncional⁴, que atende alunos da própria escola ou de outras escolas. O objetivo da classe especial é inserir o aluno novamente no ensino regular. Apesar de estar localizada no centro da cidade, a escola recebe alunos oriundos de vários bairros, geralmente são de baixa renda econômica.

⁴ A sala de recurso multifuncional é um espaço para atendimento educacional especializado, visando avanços nas ações de inclusão. Secretária da Educação 2ª Coordenadoria Regional de Educação – CRE / São Leopoldo.

2.1 AMBIENTE DA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

A pesquisa foi feita com a turma de alunos da classe especial⁵, que funciona dentro da escola. O prédio da sala da classe especial, na qual eu atuo, é centenário. Na escola existem dois prédios, um bastante amplo e outro menor. Minha sala de aula fica no prédio maior, no segundo andar. A sala é pequena, tem uma porta, três janelas com cortinas azuis, um ventilador grande fixado na parede, cestos com jogos de encaixe, um armário de madeira. A sala é pouco ventilada, pois as janelas são muito altas e pequenas.

Os alunos sentam em grupo, pois a sala tem somente duas mesas grandes. A escola, para alguns, é a única fonte de informações e conhecimentos, é o local no qual têm a única refeição garantida; nem todos têm apoio dos familiares. Alguns se esforçam para manter a higiene e organização da sala de aula, mas nem todos conseguem. Além disso, a escola dispõe de poucos recursos humanos para limpeza das salas de aula. Muitas vezes, essa limpeza é realizada unicamente por mim e pelos próprios alunos.

2.2 OS SUJEITOS PESQUISADOS

A realização da pesquisa ocorreu durante o período de estágio curricular, realizado no turno da tarde, entre doze de abril a quatorze de junho de 2010, com a turma de alunos da classe especial. As atividades realizadas durante esse período de estágio curricular foram desenvolvidas com base no projeto de estágio: “O sujeito e o mundo: minha identidade”.

A turma é composta por 10 alunos, todos com deficiência intelectual. Dois deles apresentam Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH)⁶ associado, um aluno tem Síndrome do X Frágil⁷ (apresenta muitas

⁵ É uma sala de aula em escola do Ensino Regular, na qual o professor especializado na área (neste caso da deficiência mental) utiliza métodos, técnicas, procedimentos didáticos e recursos pedagógicos específicos, conforme série/ciclo/etapas iniciais do Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries). Para matrícula nesta classe é necessário apresentar parecer psicológico e pedagógico, além de atestado neurológico comprovando a deficiência mental. Secretária da Educação 2ª Coordenadoria regional de Educação – São Leopoldo.

⁶ O transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH) é uma síndrome psiquiátrica de alta prevalência em crianças e adolescentes, apresentando critérios clínicos operacionais bem estabelecidos para o seu diagnóstico. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-4446200000600003&script=sci_arttext>. Acesso em: 04 nov. 2010.

dificuldades na coordenação motora e na fala) e um aluno apresenta traços psicóticos⁸. São todos do sexo masculino. Encontram-se na faixa etária dos sete aos 15 anos de idade.

Depois da entrada do aluno com traços psicóticos, o grupo se desestruturou momentaneamente, pois ele apresenta muita dificuldade em respeitar as regras mínimas de convivência. Foi necessário chamar sua atenção, fazer contenção física, pois agredia os colegas. De uma maneira geral, os alunos apresentam problemas no relacionamento, devido à dificuldade em cumprir as regras estipuladas. Algumas vezes partiam para agressões físicas e verbais, tendo atitudes inadequadas. Em sua maioria são assíduos e pontuais, nem sempre são participativos, mas são interessados. Mostravam-se na maioria das vezes bastante agitados.

Quanto à escrita, a maioria está no nível pré-silábico; alguns já demonstravam certos avanços, reconhecendo algumas sílabas e letra inicial das palavras. Todos reconhecem os seus nomes, porém nem todos conseguem representá-lo graficamente. A maioria reconhece número e identifica numerais até 10.

As atividades preferidas pelos alunos eram: jogo de caça-palavras; cantar e dançar; jogos em grupos ou individuais; a aula de educação física etc. O grupo é bastante falante, sabe dos acontecimentos do dia a dia, faz críticas e expõe suas ideias. Os alunos conseguiam realizar as atividades, porém alguns necessitavam do auxílio constante da professora na realização de tarefas simples.

2.3 SÍNTESE DO PROJETO DE ESTÁGIO

Ensinar na diversidade é um desafio. Essas crianças são indivíduos especiais em suas singularidades e em suas necessidades, assim como qualquer outro indivíduo. Mas não são diferentes, por isso, a escola tem exercido o papel da instituição familiar, que em vários casos é falha (falta ação por parte de alguns pais e cuidadores na maioria das realidades).

Realizei atividades que tinham como objetivo trabalhar o respeito a si próprio

⁷ A Síndrome do X Frágil é uma condição de origem genética, considerada a causa mais frequente de comprometimento intelectual herdado. As pessoas afetadas apresentam atraso no desenvolvimento, problemas de comportamento e, eventualmente, características físicas peculiares. Disponível em: <<http://www.xfragil.org.br/>>. Acesso em: 04 nov. 2010.

⁸ A utilização psiquiátrica mais comum do termo "psicótico" pode significar também um comprometimento grave do funcionamento social e pessoal, caracterizado por retraimento social e incapacidade para desempenhar as tarefas e papéis habituais. Disponível em: <<http://www.psiquiatriageral.com.br/psicopatologia/sindromepsicotica.htm>>. Acesso em: 04 nov. 2010.

e ao próximo, ressaltando sentimentos como: amor, amizade, afeto, solidariedade, não preconceito. Os alunos também tinham que refletir sobre sentimentos que envolvessem agressão física e verbal e as diferentes maneiras para expressar esses sentimentos. Foi preciso batalhar na estruturação de combinações e regras.

A colocação de limites é uma atitude de afeto, e ajuda as crianças a se relacionarem melhor em seus grupos sociais. Consequentemente, com a melhoria em seus relacionamentos sociais, mobiliza um maior interesse em realizar as atividades propostas. Vygotsky privilegia o ambiente social; em seu entender, desde o nascimento, o sujeito vai formando uma visão de mundo através da interação com adultos e crianças mais experientes.

Assim, por meio do modelo Vygotskyano, é possível concluir que as funções psíquicas humanas estão intimamente vinculadas ao aprendizado, à apropriação (por intermédio da linguagem) do legado cultural de seu grupo. Esse patrimônio, material e simbólico, é o conjunto de valores, conhecimentos, sistemas de representação, construtos materiais, técnicas, formas de pensar e de comportar que os seres humanos constroem ao longo de sua história. E isto implica uma ação partilhada, já que é por intermédio dos outros que as relações entre sujeito e objeto de conhecimento são estabelecidas. O longo caminho do desenvolvimento humano segue, portanto, do social para o individual (OLIVEIRA; REGO, 2003, p. 89).

No decorrer do estágio, necessitei realmente aplicar esta teoria como professora, para iniciar um trabalho que atingisse os alunos de maneira significativa, melhorando as relações afetivas entre eles como grupo e, com isso, conseguindo aprimorar também a parte cognitiva. Assim, direcionei atividades intencionalmente a fim de trabalhar as problemáticas apresentadas. Nas palavras de Oliveira e Rego (2003):

A gênese da vida afetiva social é mediada pelos significados construídos no contexto cultural em que o sujeito se insere. [...] É importante sublinhar que este processo não se concretiza de forma homogênea, conformando subjetividades idênticas, pois cada sujeito reage, elabora e lida de modo singular como as mesmas determinações e influências sociais (p. 23).

Vygotsky (1984-1991) coloca uma posição ativa para o sujeito que se relaciona com o mundo cheio de significados. O sujeito age, não é um ser passivo, a cada momento de sua história se impõem significados. Ele, então, traz sua subjetividade, sua própria história na relação com aquela situação de

aprendizagem que promoverá desenvolvimento, absorve informações de um ambiente que está estruturado pela cultura.

Vygotsky (1984-1991) fala dos aspectos da intervenção ativa das outras pessoas na definição dos rumos do desenvolvimento. Por isso, a intervenção pedagógica é essencial na promoção do desenvolvimento de cada sujeito. O sujeito não percorreria caminhos de desenvolvimento sem a interferência de outras pessoas na vida dele. Interferir intencionalmente no desenvolvimento das crianças é importantíssimo.

Por se tratar de alunos com necessidades educacionais especiais, muitas vezes acabam recebendo o estigma, ou melhor, o estereótipo de que alunos com deficiência têm mais dificuldade em seus relacionamentos socioafetivos e no cumprimento de regras de convivência diária. O que, na verdade, não procede, pois o desenvolvimento ocorre para todos os sujeitos, tenham eles necessidades educacionais especiais ou não. Com isso, comportamentos inadequados não podem ser justificados pela via da deficiência.

Então, procurei desenvolver, junto aos educandos durante o período de estágio curricular, a construção de posturas de cortesia, desenvolvendo atitudes de responsabilidade, respeito a regras de convivência, a construção e o desenvolvimento da autonomia, a apropriação de atitudes de solidariedade e cooperação em diferentes situações cotidianas e em grupo, a formação de vínculos afetivos, a leitura do mundo, a valorização do indivíduo como ser único, resgatando sua autoestima, instigando as relações sociais e a interação dos alunos com seu meio.

Realizando trabalhos em grupos, desenvolvi as atividades baseada na zona de desenvolvimento proximal dos alunos. O conceito de zona do desenvolvimento proximal nos permite a compreensão da dinâmica interna do desenvolvimento individual. Como professora interferi, propositalmente, diretamente na zona de desenvolvimento proximal de cada aluno.

Durante este período de estágio, um aspecto que também me auxiliou no planejamento das atividades, foi realizar registros diários das aulas, no chamado diário de bordo, o qual me serviu para refletir acerca dos acontecimentos do dia a dia das aulas. Isso me foi de grande valia, pois os registros diários dos acontecimentos favoreceram, além da reflexão da prática pedagógica em si, o aprimoramento para trabalhar as questões que surgiam a cada dia, transformando-

as em ações concretas.

No período de estágio trabalhei várias temáticas. Dentre elas, destaco: a importância do nome de cada um, fazendo a relação entre os nomes dos alunos e suas histórias de vida; o reconhecimento dos diferentes tipos de família e seus membros; a valorização de cada sujeito como único com suas individualidades; o respeito a si e ao próximo, ressaltando e refletindo sobre os bons sentimentos; a importância da higiene e dos cuidados com o corpo para a prevenção de doenças; o reconhecimento das diferentes cores; a conscientização sobre a importância dos cuidados com o meio ambiente e separação do lixo; os cinco sentidos; e a Copa do Mundo.

Em cada uma das temáticas ressaltarei o projeto inicial “O sujeito e o mundo: minha identidade”, buscando relações com os assuntos abordados. Relatarei algumas atividades que se relacionam com a temática sobre bons sentimentos, ressaltando sentimentos como: amor, amizade, afeto, solidariedade e não preconceito.

a) Atividade da caixa surpresa

Realizei a atividade da caixa surpresa, na qual os alunos deveriam manter segredo do que estavam vendo dentro da caixa até o final da atividade. Dentro da caixa tinha um espelho. Disse a todos os alunos que estariam vendo algo muito importante. Após, questionei o que enxergaram dentro da caixa. Alguns alunos responderam: “– Eu!” “– Nós!” Outros responderam: “– Espelho!”. Foi bastante interessante esta atividade para perceber o nível de abstração, percepção e simbolismo dos alunos. O mais importante foi esses alunos conseguirem manter o segredo até o final, respeitando a combinação. Nessa aula, conversamos sobre a importância de cada um, sobre as diferenças entre as pessoas, sobre o respeito às combinações realizadas.

Como pontua Wallon, a emoção é o primeiro e mais forte vínculo entre os indivíduos; sendo assim, é fundamental observar nos alunos o olhar, a sua expressão facial, a sua mímica... Ainda podendo incluir expressividade e manifestações (gritos, agressividade, alegria...), pois são constitutivos da atividade emocional. Para Wallon “são uma atividade proprioplástica”, que esculpe o próprio corpo (WALLON apud GALVÃO, 2003, p. 72).

b) Atividade de confecção de painel das expressões faciais

Na atividade de confecção de painel das expressões faciais, solicitei aos alunos que demonstrassem emoções, através de expressões faciais em frente ao espelho. Depois, usamos tinta para fazer a expressão escolhida por cada aluno montando o painel. Com a realização desta atividade, percebemos que

“[...] as emoções têm incontestável valor demonstrativo, permitem ao sujeito uma primeira forma de consciência de suas próprias disposições, ao mesmo tempo em que, sendo visíveis do exterior constituem-se primeiro recurso de interação com o outro” (GALVÃO, 2003, p. 72).

c) Atividade Bolo do Coração

Fizemos a leitura da receita do “Bolo do Coração”; depois solicitei aos alunos que desenhasssem um bolo e dentro escrevessem palavras relacionadas a bons sentimentos. Durante a listagem de palavras, aproveitei para ressaltar a palavra solidariedade e seu significado. Perguntei se alguém sabia qual era o significado, mas ninguém soube responder; então expliquei exemplificando. Durante a nossa conversa sobre solidariedade, um aluno disse saber o que significava e deu um excelente exemplo de uma ação que ele faz, dizendo que ele ajuda a carregar as sacolas para as “velhinhas”. Vejo isso, como um grande aprendizado, pois de certa forma, estão relacionando seus aprendizados com suas vivências.

d) Atividade visitação ao Asilo

Realizamos a visitação ao Asilo e fizemos a entrega dos cartõezinhos sobre Gentileza. Além de alfabetizar meus alunos, trabalho com intuito de letrá-los. Assim, “a preocupação, nos dias de hoje, não deve centrar-se apenas em ensinar a ler e a escrever, mas também, e, sobretudo, levar as pessoas a utilizarem a leitura e a escrita, envolvendo-se em práticas sociais dessas”. (SOARES apud PICETTI; RANGEL, 2001, sp.).

e) Atividade com poemas

Ao trabalhar o poema de Otávio Roth "Duas dúzias de coisinhas à toa que deixam a gente feliz", fiquei surpresa pelo interesse que os alunos tiveram por esse gênero. Trabalhamos com vários poemas, um gênero literário de que gosto muito; foi um recurso bastante utilizado nas aulas durante o estágio, pois vejo que através deles é possível abrir muitas possibilidades de aprendizagem, de pensar, sonhar,

imaginar... Desenvolvemos muitas atividades em cima deste poema, entre elas: as rimas, desenhos sobre os versos do poema, interpretação dos versos, questionamentos de coisas que também deixam eles felizes, interpretação oral, entre outras. Trouxemos a realidade de cada um para cada verso do poema.

Neste sentido “pode-se assim afirmar que, letramento é a condição de quem interage com diferentes portadores, gêneros, funções e tipos de leitura e escrita na vida.” (SOARES apud PICETTI; RANGEL, 2001, sp.). A importância de diversificar o uso de diferentes gêneros de textos para trabalhar a leitura e a escrita em sala de aula ressalta as intenções do letramento.

f) Plantação de sementes

Plantamos sementinhas que representavam palavras do bem relacionando com outra atividade realizada anteriormente, o varal das palavras do bem. Assim, cada aluno escolheu uma palavra para representar a sua sementinha e escreveu em uma plaquinha para ser colocada junto à sementinha plantada.

Vygotsky considera que a escrita deve ser relevante à vida. E é de suma importância que a escrita tenha significado para a criança, e conclui: “Só então poderemos estar certos de que se desenvolverá (a escrita) não como uma habilidade que se executa com as mãos e os dedos, mas como uma forma de linguagem realmente nova e complexa” (VYGOTSKY, 2000, p. 177 apud BAPTISTA, 2009, p. 19).

Realizando todas as atividades descritas, os alunos foram questionados, levados a pensar e a refletir. Foi bastante interessante, pois sempre alguém encontrou uma maneira de responder; fomos criando respostas e assim interagindo e socializando isto com todo o grupo. Trabalharei o respeito e a cooperação entre eles, procurei fazer interações estimulando bons sentimentos entre os alunos, melhorando a convivência e as relações, com o intuito de prepará-los também para serem sujeitos de bem, adultos disseminadores de atitudes respeitadas.

A participação dos alunos como grupo foi reveladora. Uns davam dicas aos outros que não estavam conseguindo realizar certas atividades, dizendo que era fácil. Foram ótimas essas intervenções por parte dos colegas, tentando achar uma maneira de ajudar o outro a fazer a atividade. As interações sociais na perspectiva sócio-histórica permitem pensar um ser humano em constante construção e transformação que, mediante as interações sociais, conquista e confere novos

significados e olhares para a vida em sociedade e os acordos grupais (VYGOTSKY apud MARTINS, 1993, p. 6).

Como educadora, mantive uma postura mediadora, fazendo inferências, buscando elos entre um tema e outro a ser estudado, aproveitando as ideias e informações trazidas pelos alunos, valorizando suas vivências, compartilhando seus conhecimentos, trabalhando os conteúdos desejados através do interesse demonstrado pelos mesmos. Assim, falamos sobre a vida das borboletas aproveitando as informações trazidas por um aluno a respeito do assunto, aproveitando para trabalhar os conteúdos e também desenvolvendo neles o prazer pela pesquisa. Além do exemplo da atividade sobre as borboletas, houve a campanha sobre os cuidados com lixo, permitindo aos alunos interagirem com seu meio, com suas relações sociais.

O conhecimento vai do social para o individual, sendo porque é por meio das relações sociais que o indivíduo pode se constituir enquanto membro autônomo da espécie humana (VYGOTSKY, apud FITTIPALDI, 2006, p. 2). Pensando dessa forma, propicie atividades aos alunos nas quais pudessem realizar sozinhos, sem necessitar da minha ajuda constante, a fim de desenvolver mais a autonomia de cada um, sempre respeitando seus ritmos e individualidades. Destaco aqui algumas atividades na quais os alunos demonstraram grande autonomia: a participação na gincana em comemoração ao aniversário da escola, a panfletagem no dia da solidariedade, a conversação sobre o meio ambiente nas demais turmas da escola e os jogos.

Nas atividades da gincana escolar, os alunos participaram com muito empenho das tarefas entre as equipes. Ocorreram brincadeiras competitivas, nas quais eles não venceram as provas, mas participaram de todas, e se mostraram muito entusiasmados. Durante a panfletagem em função do dia da Solidariedade e a conversação nas demais salas sobre os cuidados com o Meio Ambiente, os alunos tiveram destreza e autonomia, demonstrando segurança.

Durante o jogo do Veritek (neste jogo pode-se trabalhar o conteúdo desejado), eles adoraram o momento de “fazer mágica” com a caixa, ou seja, quando giraram a caixinha para verificar do outro lado, se acertaram ou não o jogo. Um aluno disse: “– Agora sei, pode deixar, profe”, querendo demonstrar que não precisava da minha ajuda. “Paralelamente ao impacto que as conquistas feitas no plano cognitivo têm sobre a vida afetiva, a dinâmica emocional terá sempre um

impacto sobre a vida intelectual” (GALVÃO, 2003, p. 76)

A brincadeira fornece uma organização para o início das relações emocionais e ainda propicia o descobrimento dos contatos sociais (WINNICOTT, 1982 apud FORTUNA, 2000). Por fim, durante esta trajetória, procurei consolidar os conhecimentos de meus alunos. Mais que utilizar recursos para aprendizagem dos alunos, procurei levá-los a refletir sobre as situações vivenciadas no contexto onde estão inseridos. Utilizei jogos e brincadeiras, e com isso, apostei na capacidade de aprendizagem compartilhada.

Realizei contações de diversas histórias; assim, aproveitei para fazer da leitura uma prática social, articulada à prática da interação oral. Segundo Soares (apud FERREIRA, 1999, p. 3), o letramento é o estado de quem “[...] exerce as práticas sociais da leitura e de escrita que circulam na sociedade em que vive, conjugando-as com as práticas sociais de interação oral”.

Nas diversas atividades propiciadas aos alunos, trabalhei com poemas que suscitam tantos outros trabalhos e muitas aprendizagens desenvolvidas. Também explorei contos, fábulas, leitura de história, mímicas, teatros, experimentações, modelagem, temas transversais... tudo isso envolvendo leitura e escrita. Realizamos experiências, fizemos receitas de doces, massa de modelar caseira, mistura com tintas para descobrir novas cores, exploramos atividades para reconhecer os cinco sentidos, ouvimos histórias, visitamos centro de cultura, fomos à exposição, brincamos, rimos, aprendemos... A diversidade de atividades foi imensa, buscando consolidar aprendizagens e fazer com que os alunos se apropriassem de outras. Com isso, buscamos momentos de convivência mais harmoniosos e alegres. Em todos esses momentos, primei pela autonomia dos alunos e pela melhoria nas relações sociais.

Neste estágio, pude ensinar e aprender com os alunos a fazer as minhas relações e vivências. Como docente, procurei criar para os meus alunos as mais diversas oportunidades de aprendizado, pois “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 12).

Conduzi meu estágio buscando proporcionar um espaço de discussões, reflexões, apostando na capacidade de aprendizagem dos alunos e estimulando atividades que propiciassem a interação entre eles, desenvolvendo relações afetivas importantes para a formação da subjetividade de indivíduos respeitosos.

3. ANÁLISE DOS DADOS

3.1 NOVOS PARADIGMAS PARA AFETIVIDADE E COGNIÇÃO

As teorias com abordagem sócio-interacionista são marcadas pelo social, histórico e cultural no desenvolvimento humano. Novas perspectivas nas dimensões cognitivas e afetivas mostram estas dimensões como entrelaçadas, não podendo mais ser compreendidas como dimensões isoladas. Tal visão suscita a construção de novos paradigmas, tanto na área psicológica quanto na área educacional. Direcionando essas dimensões para a área educacional, temos a aprendizagem como social, mediada pelo cultural. Afinal, como afirmam Oliveira e Rego (2003): “Os processos cognitivos e afetivos, os modos de pensar e sentir, são carregados de conceitos, relações práticas sociais que os constituem como fenômenos históricos e culturais” (p. 28).

3.2 PRÁTICA DOCENTE

Ao reler meus objetivos pessoais e os objetivos gerais para os educandos, descritos em meu projeto de estágio, período em que ocorreu o desenvolvimento da experiência, verifiquei com satisfação que consegui realizá-los, pois pude ensinar e aprender, com os alunos e com todos que fizeram parte de minhas vivências e relações. Procurei cumprir a tarefa de educar, desenvolvendo nos alunos a consciência da importância social. Consegui colocar em prática as minhas aprendizagens realizadas nas interdisciplinas realizadas durante o curso de formação, utilizando-as para a elaboração dos planejamentos semanais realizados com os alunos, tendo o propósito principal de melhorar a afetividade entre o grupo de alunos.

Muitas aprendizagens foram consolidadas, em diferentes áreas. Utilizei a linguagem verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal, como meio para que os alunos pudessem se expressar, produzir e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação, não só do ponto de vista acadêmico.

Os alunos puderam demonstrar que sentiram-se valorizados como indivíduos, como seres únicos, nas suas singularidades e nas suas necessidades de organização de sujeito no meio onde estão inseridos. Através das atividades desenvolvidas, resgataram e melhoraram sua autoestima e relacionamento socioafetivo.

3.3 O AMBIENTE ESCOLAR

As emoções influenciam nas funções cognitivas; isso evidenciei em sala de aula, no contato direto com os alunos. Estes, quando se sentem valorizados, conseguem um bom vínculo afetivo com o grupo e com o professor, desenvolvem as tarefas com mais facilidade, com mais empenho. “Não há dúvida de que a emoção influencie de maneira significativa muitas de nossas funções comportamentais e cognitivas diárias.” (BECHARA, 2003, p. 191).

Constatedei, no decorrer desta pesquisa, durante a realização das atividades direcionadas a melhorar a afetividade, o convívio social, a interação entre os alunos e, conseqüentemente, o aprendizado, que cognição e afetividade são indissociáveis no funcionamento psíquico. Tal indissociação, quando bem aproveitada, traz resultados notáveis no campo educacional.

Primeiro, foi necessário criar um ambiente escolar propício para desenvolver as atividades que almejassem a melhoria da afetividade na interação entre os alunos. Detive-me não somente com a preocupação “do que ensinar” (conteúdos), mas principalmente porque ensinar e como ensinar, para então poder partir propriamente para os conteúdos curriculares exigidos.

Busquei também construir uma parceria englobando a escola e a família na formação do sujeito, mostrando a importância dessa parceria para o desenvolvimento dos alunos (durante a realização de reuniões com os pais ou cuidadores dos alunos).

“A escola é um ambiente, ou pelo menos deveria ser, privilegiado para fornecer o suporte necessário a ricas e profundas interações com o conhecimento socialmente elaborado” (VYGOTSKY apud MARTINS, 1993, p. 9). Vygotsky fala da escola, do professor, da intervenção pedagógica, da ação pedagógica, do papel do educador na formação do sujeito, tendo na escola uma instituição fundamental para a definição de seu funcionamento psíquico.

3.4 AFETIVIDADE NA ESCOLA

De acordo com o que foi exposto, nota-se a presença contínua da afetividade nas interações sociais e sua influência nos processos de desenvolvimento cognitivo (ensino-aprendizagem). Neste sentido, pode-se afirmar que as interações ocorridas no ambiente escolar, também são pontuadas pela afetividade.

[...] É íntima a relação entre os domínios cognitivos e afetivos: o sentimento de serem reconhecidos seus esforços e habilidades e o afeto demonstrado por muitos professores permitiram que os indivíduos se sentissem integrados e principalmente seguros de suas capacidades de aprender (REGO, 2005, p. 67).

Isto confirma que a aprendizagem não mobiliza apenas a dimensão cognitiva, mas também afetos, emoções e relações interpessoais, e que as dimensões cognitivas, emocionais e sociais não se separam na escola. Nesse processo de interrelação, o comportamento do professor, em sala de aula, através da sua prática diária, da sua intencionalidade, de seus valores etc., estará afetando individualmente cada um dos alunos.

É necessário destacar que a afetividade não está vinculada somente ao contato físico. É preciso estar atenta ao aluno, adequar às atividades as possibilidades do educando, fornecendo meios, estratégias para que ele realize as atividades confiando na sua potencialidade de aprender, intervindo e mediando junto a ele. Estas também são maneiras de demonstrar afeto. Vejo que o êxito da melhoria no comportamento social dos alunos, nas suas relações como grupo, dependem muito do professor, que necessita propiciar em sala o clima perfeito para que isso ocorra.

Na escola, ao desenvolver meu trabalho com a turma de alunos da classe especial, alunos com deficiência intelectual, sempre visei atividades que tivessem sentido para a vida deles, que fossem dinâmicas, favorecendo a construção do conhecimento, o desenvolvimento de suas potencialidades e habilidades, o saber fazer. Procurei favorecer o diálogo, trabalhando autoestima e autonomia, as relações de interação, respeito e afetividade entre os alunos, para com todos, e que, além disso, promovessem mudanças nas relações dentro e fora dos espaços escolares.

Conforme afirma Araújo:

A escola que surge preocupada com uma educação integral

considera e integra em seu cotidiano o papel dos afetos dos sentimentos, das emoções e dos valores, e precisa reorganizar seus conteúdos e os espaços, os tempos e as relações interpessoais (ARAÚJO, 2003, p. 163).

Trabalhar atividades relacionadas aos sentimentos, às emoções e aos valores significa buscar maneiras de organizar o trabalho escolar com base em espaços e tempos diferentes nos quais muitos professores ainda estão arraigados. “Wallon propõe uma escola engajada, inserida na sociedade e na cultura, e, ao mesmo tempo, uma escola comprometida com o desenvolvimento dos indivíduos, numa prática que integre a dimensão social e a individual.” (GALVÃO, 2002, p. 113).

3.5 CONQUISTAS

Percebi nos alunos outras conquistas, como: a demonstração de autonomia na realização das tarefas e de atividades simples; o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, de interrelação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania; o entendimento sobre a importância de respeitar a si e aos demais ressaltando bons sentimentos; a melhoria na construção de posturas de cortesia, desenvolvendo atitudes de responsabilidade, respeito a regras de convivência; a apropriação de atitudes de solidariedade e cooperação em diferentes situações cotidianas e em grupo; enfim, a leitura de mundo, que é tão importante quanto a leitura propriamente dita, pois faz a diferença no contexto da vida, onde é preciso colocar em prática aquilo que se aprende.

Devemos levar em conta, nos nossos alunos, as suas curiosidades, seus interesses, ressaltando também as suas aprendizagens além do âmbito escolar. É preciso estimular a própria constituição da subjetividade, vista como indispensável para a compreensão do funcionamento psicológico humano. Percebendo tais manifestações, podemos realizar as ações a fim de auxiliá-los com mais eficiência na busca por seus conhecimentos.

Direcionar a ação pedagógica focada no interesse dos educandos nos permite fazer suscitar em todos uma aprendizagem mais eficaz. “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. (FREIRE, 1996, p. 25). Tanto eu como meus alunos, realizamos muitas aprendizagens que envolveram vários conhecimentos, aprimoramos e efetivamos tantos outros.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Wallon e Vygotsky têm muitos pontos em convergência no que se refere à afetividade. Ambos construíram suas próprias abordagens de desenvolvimento da afetividade, cada um a seu modo. No entanto, ambos enfatizam o seu caráter social, afirmando que as manifestações emocionais, de caráter orgânico, avançam para o simbólico.

Para Mahoney e Almeida (2006) “a emoção é determinante na evolução mental” (p. 56). Assim, os dois referidos autores ampliam as manifestações constituindo os fenômenos afetivos; também defendem a relação existente entre o ambiente e os processos cognitivos e afetivos, além de acreditarem que ambos influenciam-se e interrelacionam-se constantemente. Mostram como os fenômenos afetivos repercutem em nossa vida, destacando a interação entre os sujeitos, as experiências subjetivas, e ainda como cada sujeito é afetado. Portanto, é importante levar em consideração os fatos ocorridos com cada indivíduo, percebendo o sentido que esses fatos têm para esse sujeito.

Leme (2003) afirma que: “Todo estado mental denominado afetivo envolve, além da experiência subjetiva da emoção ou sentimento, conhecimento complexo, elaborado e subordinado, de certa forma, às crenças e valores da cultura em que é experienciado” (p.106). Com isso, pontuo e posso afirmar, a partir das teorias expostas nesse trabalho, que uma atmosfera afetiva mais adequada pode ser obtida na própria escola, realizando intervenções de natureza e eminentemente escolar.

Leme (2003) ainda pontua:

Cognição e afetividade, se concebidas de constituição cultural são aspectos indissociáveis do funcionamento psicológico humano, pois é a cultura que estabelece que estados mentais são afetivos ou cognitivos, em que situações sociais são desencadeados, de forma devem ser manifestados (p.105-106).

Com o encerramento deste trabalho de conclusão, tomando como base as experiências do estágio curricular, concluí que a resolução de conflitos e as aprendizagens adquiridas de maneira compartilhada entre os alunos, com eles mesmos e o professor como um mediador, mostram que a afetividade e a cognição estão ligadas e se relacionam mutuamente.

REFERÊNCIAS

ARANTES, Valéria Amorim. **Afetividade na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus Editorial, 2003.

ARAÚJO, Ulisses F. A dimensão afetiva da psique humana e a educação em valores. In: **Afetividade na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus Editorial, 2003.

BAPTISTA, Mônica Correia. Crianças menores de sete anos, aprendizagem da linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos. In: MACIEL, Francisca Izabel Pereira; BAPTISTA, Mônica Correia e MONTEIRO, Sara Mourão (Orgs.). **A criança de 6 anos, a linguagem e o Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade. Belo Horizonte: UFMG/ FAE/CEALE, 2009, p. 13-25. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=4034&Itemid=>. Acesso em: 04 jun. 2010

BECHARA, Antonie. O papel positivo da emoção na cognição. In: **Afetividade na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus Editorial, 2003.

DAVIS, Cláudia. **Psicologia na educação**/ Cláudia Davis, Zilma de Moraes Ramos de Oliveira. – São Paulo: Cortez, 1990. – (Coleção magistério. 2º grau. Séries formação do professor).

FERREIRA, Ana Beatriz. Alfabetização e Linguagem: Fascículo Complementar. Ministério da educação secretaria de educação Básica. **Pró Letramento**. Brasília-2008 364 p.

FICHTNER, Bernd. **Introdução na abordagem histórico-cultural de Vygotsky e seus colaboradores**. Porto Alegre: UFRGS, 2010. Disponível em: <http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/agenda_eventos/docente/PDF_SWF/226Reader%20Vygotskij.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2010.

FITTIPALDI, Cláudia Bertoni. **Conceitos centrais de Vygotsky**: implicações pedagógicas. Revista Educação, 2006.

FORTUNA, T. R. Sala de aula é lugar de brincar? In: XAVIER, M. L. M. e DALLAZEN, M. I. H. (org.) **Planejamento em destaque**: análises menos convencionais. Porto Alegre: Mediação, 2000. (Cadernos de Educação Básica, 6), p. 147-164. Disponível em: <http://brincarbrincando.pbworks.com/f/texto_sala_de_aula.pdf>. Acesso em: 21 maio 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (coleção leitura). Disponível em: <<http://romanticos-conspiradores.ning.com/page/livros-e-artigos-para-download>>. Acesso em: 22 jun. 2010.

FREUD, S. O narcisismo (1914). In: **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

GALVÃO, Izabel Henri: **Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**/ Izabel Galvão - Petrópolis, 10ª Edição RJ : Vozes, 2002.

GALVÃO, Izabel. Expressividade e emoções segundo a perspectiva de Wallon. In: **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus Editorial, 2003.

LEME, Maria Isabel da Silva. Cognição e afetividade na perspectiva da psicologia cultural. In: **Afetividade na Escola: Alternativas Teóricas e Práticas**. São Paulo: Summus, 2003.

LEYMOND, B. **Le development social de l'enfant et del'adolescent**. Bruxelles: Dessart, 1965, p 12-14.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira; BAPTISTA, Mônica Correia e MONTEIRO, Sara Mourão (Orgs.). **A criança de 6 anos, a linguagem e o Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade. Belo Horizonte: UFMG/ FAE/CEALE, 2009, 112p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=4034&Itemid=>. Acesso em: 28 set. 2010.

MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. Afetividade e Aprendizagem. In: **Revista Viver Mente & Cérebro** – Coleção Memória da Pedagogia n. 6. Rio de Janeiro: Relume Dumar: Ediouro, 2006.

MARTINS, João C. Vygotsky e o Papel das Interações Sociais na Sala de Aula: reconhecer e desvendar o mundo. Série Idéias - **Os desafios encontrados no cotidiano escolar**. São Paulo: Ática, 1993

OLIVEIRA, M. K de. **Sobre diferenças individuais e diferenças culturais**: o lugar da abordagem histórico-cultural. In: Aquino, J. G. (org.) Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997.

OLIVEIRA; REGO. Vygotsky e as complexas relações entre cognição e afeto. In: **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus Editorial, 2003.

SECRETÁRIA DA EDUCAÇÃO. **O que é educação especial?** 2ª Coordenadoria Regional de Educação – São Leopoldo, 2009.

REGO, Tereza Cristina. Ensino e constituição do sujeito. In: In: **Revista Viver Mente & Cérebro** – Coleção Memória da Pedagogia n. 2. Rio de Janeiro: Relume Dumar: Ediouro, 2005.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros (material elaborado pela profª. Doutoranda Jaqueline Picetti e pela Profª.Drs Annamaria Rangel texto fornecido durante o PEAD a partir da síntese dos capítulos 1 – O que é Letramento? e 2 – O que é Letramento e Alfabetização? Autêntica: Belo Horizonte, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins fontes, 2000.

VYGOTSKY, Lev. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e Linguagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WALLON, H. (1959). O papel do outro na consciência do eu. In: NADELBRULFERT, J.; WEREBE, M. J. G. (orgs.). **Henri Wallon**. São Paulo: Ática, 1986.

WALLON, H. (1934). **As origens do caráter na criança**. São Paulo: Nova Alexandria, 1995.