

TRABALHO PEDAGÓGICO E RELAÇÕES INTERPESSOAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A INTERFERÊNCIA DO CONTÁGIO

Sílvia Adriana Rodrigues¹, Gilza Maria Zauhy Garms²

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia - UNESP de Presidente Prudente - onlysil@uol.com.br

² Orientadora - Professora Doutora da Faculdade de Ciências e Tecnologia - UNESP de Presidente Prudente/Departamento de Educação e Programa de Pós-Graduação em Educação, gmzauhy@hotmail.com

Resumo- Este texto apresenta a discussão do trabalho de pesquisa em desenvolvimento sobre a questão da afetividade no ambiente escolar como sendo um dos desafios da educação infantil. Desta forma, seu objetivo geral é verificar quais os determinantes no estabelecimento dos vínculos afetivos, no que diz respeito às relações interpessoais, no âmbito da educação infantil. Adotamos a hipótese de que a contagiosidade (conceito da teoria walloniana que define a qualidade das interações entre os sujeitos como frutos de uma reação influenciada diretamente pela disposição emocional do outro) se configura como fator decisivo na dinâmica das relações interpessoais. O estudo envereda pelo campo qualitativo da pesquisa. Para tanto, está em andamento acompanhamento de caráter etnográfico em duas escolas de educação infantil, da rede pública de ensino de Presidente Prudente da etapa dos 2 aos 5 anos. O tratamento dos dados se dá pautado na busca da compreensão abrangente dos problemas surgidos, utilizando como referencial teórico básico a teoria walloniana, considerando-se ainda as contribuições dos trabalhos da linha vygotskyana que versa sobre afetividade

Palavras-chave: afetividade, educação infantil, relações interpessoais, teoria walloniana.

Área do Conhecimento: VI – Ciências Humanas

Introdução

O trabalho de revisão bibliográfica tem mostrado que os problemas relativos à necessidade de dar educação escolar às novas gerações ainda é um desafio com diferentes facetas e dimensões. Uma das facetas que mais gera inquietações diz respeito a relação professor-aluno, e conseqüentemente, a capacidade do professor de conseguir alcançar os objetivos inerentes à sua função; dentre outras dificuldades, o profissional da educação passa grande parte de seu tempo tentando criar condições para por em prática seu fazer pedagógico.

Neste cenário, o tema afetividade, que consideramos como um dos pontos chaves na superação dos conflitos escolares, tem ganhado algum destaque, na verdade, muitas são as iniciativas de discutir as questões. No entanto, a presença deste tema nos ambientes educacionais é infrequente, e quando abordado, é feito de forma superficial e acaba sendo ocultado nas encruzilhadas do cotidiano escolar.

É neste contexto que nasce o presente estudo, que tem como propósito verificar quais os determinantes no estabelecimento dos vínculos afetivos no que diz respeito às relações interpessoais no âmbito da educação infantil. Que relações perpassam o cotidiano da educação infantil, envolvendo adultos e crianças? O que os atraem ou distanciam? O que os tornam mais ou menos 'comportados' ou 'simpáticos'? Essas são algumas das questões que despertaram o interesse em pesquisar e entender o porquê de

reações e comportamentos diferentes de adultos e crianças envolvidos no contexto da educação infantil.

A hipótese a ser investigada é a de que a contagiosidade (conceito da teoria walloniana que define a qualidade das interações entre os sujeitos como frutos de uma reação influenciada diretamente pela disposição emocional do outro, que provoca assim o despertar de intensos conflitos), se configura como fator decisivo na dinâmica das relações interpessoais.

Materiais e Métodos

O desafio colocado no desenvolvimento deste estudo nos conduz ao caminho da pesquisa pelo campo qualitativo, pois se trata, segundo Bogdan e Biklen (1994) de uma metodologia que ressalta além da descrição, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais.

Os dados, coletados por amostragem, estão sendo obtidos em duas escolas da rede pública de ensino de Presidente Prudente, que oferecem educação infantil, com crianças na faixa etária de 3 a 5 anos de idade. Cabe salientar que a faixa etária delimitada para o estudo foi amparada na teoria walloniana que aponta a faixa dos três anos de idade como sendo o período de início da crise de oposição, um processo necessário a constituição da individualidade (personalidade), onde há o combate a qualquer ordem que venha de outrem e que se supõe haver um acirramento dos conflitos nas relações interpessoais horizontais e verticais, mormente entre adultos e

crianças. Nesta fase, segundo Wallon, (1971, p. 144): “Em relação ao adulto, a criança se entrega a jogo destinado a fazer triunfar seus caprichos e sua oposição”.

O estudo aqui proposto é de caráter exploratório, tendo como procedimentos para a coleta de dados, além da realização de observação nos ambientes de aprendizagem, também a utilização de entrevistas semi-estruturadas.

A opção pelas técnicas de observação e entrevistas, se dá tendo em vista que o objeto de estudo requer a oportunidade de observar os sujeitos e a situação total de onde são extraídas as informações, bem como da possibilidade de apreensão de uma comunicação não-verbal que é muito importante para a compreensão e a validação do que foi efetivamente dito pelos sujeitos.

A análise dos dados está sendo pautada na busca da compreensão abrangente dos problemas, pretendendo fazer uma leitura destes em contextos restritos e amplos, visando desvendar os fenômenos que determinam sua manifestação. A proposta consiste em se atentar não somente na distinção entre o dito e o feito, mas equacionar eventuais discrepâncias entre práticas e discursos, como forma de entendimento do porque os sujeitos dizem isto e fazem aquilo.

Desta forma, o caminho metodológico a ser percorrido pode ser enquadrado no método etnográfico de investigação, pois este implica a realização de um trabalho focalizado na realidade de forma contextualizada, mantendo um contato direto com a situação a ser estudada. Segundo Silva (2003), o trabalho pautado no método etnográfico é um esforço de decifração de várias camadas de significados.

A busca pelo permanente diálogo com os sujeitos envolvidos, vendo-os como interlocutores no trabalho, nos faz afirmar que esta proposta se aproxima da modalidade de pesquisa participante, pois segundo Brandão (1984, p. 8), “[...] só se conhece em profundidade alguma coisa da vida da sociedade ou da cultura, quando através de um envolvimento – em alguns casos, um comprometimento – pessoal entre o pesquisador e aquilo, ou aquele, que ele investiga”.

Discussão

O cotidiano pedagógico constitui uma realidade de cooperação e conflitos entre os atores que o compõem; a dinâmica desta, mais ou menos conflituosa, depende da forma de interagir dos sujeitos, que por sua vez, depende da maneira como as pessoas se percebem.. Essa realidade pode ser menos ou mais cooperativa, ou conflituosa, dependendo da forma de interagir desses sujeitos. Entretanto, a interação social depende da maneira como as pessoas se percebem. A percepção que temos de outrem é influência de nossas experiências passadas, preconceitos e valores, que interferem de forma

definitiva nas relações humanas, como também de nosso estado emocional momentâneo. Em outros termos, uma das vias de entendimento dos conflitos no interior da escola é acerca da qualidade das relações interpessoais entre seus atores.

A relação afetiva vai buscar as suas componentes menos no domínio intelectual do que ao domínio da subjetividade. É verdadeiramente no plano da sensibilidade que se deve procurar a natureza profunda das relações professor-aluno, mais do que no plano da atividade intelectual (MAUCO, 1968, p. 145).

Leite (1991) aponta que os alunos não se percebem pelos olhos do professor, e que este processo talvez não fosse tão nocivo, se os professores conseguissem adotar posturas imparciais diante de situações que geram simpatia ou antipatia. Esta não é uma tarefa simples, e quase todos os professores se deixam levar, muitas vezes, inconscientemente, por favoritismos ou indiferença, sem perceber as marcas que estas atitudes cunham nos alunos, uma vez que tanto a simpatia quanto a antipatia se configuram em formas de interação.

Além disto, a escola, e conseqüentemente os indivíduos que a compõem, percebe seus atores como indivíduos apartados de sua experiência “extra-escolar”, como se os contextos casa e escola, apesar de se constituírem duas realidades diferentes, não abarcassem os mesmos sujeitos, que necessitam destas e de outras realidades, distintas e complementares, para se constituírem como seres únicos. Os atores educacionais, professores, alunos, etc., são vistos destituídos de características, como emoção e afeto, atribuindo-lhes apenas as características necessárias ao ambiente escolar, como, por exemplo, a cognição.

Para Galvão (1993), as condutas individuais resultam do conjunto formado pelas situações vivenciadas pelos sujeitos, e assim sendo, o entendimento destas condutas deve ser buscado nas relações estabelecidas entre o sujeito e no meio em que elas se manifestam e na interação deste sujeito com outros meios nos quais se insere.

Segundo Almeida, (1999, p. 107):

[...] as relações afetivas são, em alguns grupos, predominantemente o motivo das suas agregações, fato que não ocorre com a escola, na qual a razão primeira de sua existência está na responsabilidade com o conhecimento. Entretanto, mesmo na escola, as relações afetivas se evidenciam, pois a transmissão do conhecimento implica, necessariamente, uma interação entre pessoas.

Autores como Snyders (1993) e Dantas (1992), entre outros, defendem que a dimensão afetiva é indispensável à atividade de ensinar, uma vez que há o entendimento de que as relações de ensino e aprendizagem são, em grande medida, movidas pelo desejo e pela paixão, possibilitando identificar condições afetivas que favoreçam ou não a aprendizagem.

Para Almeida (1993, p. 41):

[...] o que parece-nos essencial na relação ensinar-aprender é que se reconheça a afetividade do aluno como uma dimensão inseparável, indissociável da inteligência, promotora de desenvolvimento, e que o educador tenha, ele mesmo, clareza de sua própria afetividade enquanto educador, considerado na função de professor ou de pai, ou seja, na condição de educador, em seu estatuto de adulto.

A mesma autora, analisando e discutindo a relação ensino e aprendizagem a partir de uma visão integradora do ser humano, vincula à dimensão afetiva ao processo de aprendizagem:

[...] a afetividade, que se expressa na relação vincular entre aquele que ensina e aprende, constitui elemento inseparável e irreduzível das estruturas da inteligência [...] não há ato de ensinar-aprender sem a mediação concreta de sujeitos humanos, não havendo, relação ensino-aprendizagem sem que haja atuação indissociável entre inteligência, afetividade e desejo. (ALMEIDA, 1993, p. 31)

Pesquisas recentes como as de Almeida (1994), Pereira (1992 e 1998), Costa (1999), entre outros, trazem contribuições importantes para a discussão da relevância da dimensão afetiva na constituição do sujeito, na construção do conhecimento e sobre o papel da educação infantil neste processo.

Mas, o estudo sobre a combinação harmoniosa das dimensões afetivas e cognitivas do pensamento não é algo atual, e Piaget (1954, *apud* LAJONQUIERE, 1993, p. 128) mesmo não considerando a possibilidade de a afetividade modificar as estruturas da inteligência, não nega a importância de se pensar a questão:

Em um primeiro sentido, pode-se dizer que a afetividade intervém nas operações da inteligência; que ela estimula ou perturba; que ela é causa de acelerações ou de atrasos no desenvolvimento intelectual; mas que ela não será capaz de modificar as estruturas da inteligência como tal [...] Em um segundo sentido, pode-se dizer, ao contrário, que a afetividade intervém nas estruturas da inteligência; que ela é a fonte de conhecimentos e de operações cognitivas originais. Numerosos autores têm sustentado este ponto de vista [...]

Um dos autores que enfatiza em seus estudos a íntima relação entre cognição e afeto é Vygotsky, apontando que a dicotomia entre estes dois aspectos traduz-se numa visão reducionista das capacidades e necessidades humanas. Seus estudos sugerem que assim como a cognição, a emoção sofre uma evolução; na psique humana as emoções "isolam-se cada vez mais do reino dos instintos e se deslocam para um plano totalmente novo" (VYGOTSKY, 1998, p. 94). De caráter instintiva no início da vida, a emoção se torna consciente e autodeterminada, num nível simbólico, entrelaçada com os processos cognitivos.

Outro importante autor que sustenta a teoria de estreito entrelaçamento entre afetividade e cognição é Henry Wallon, que traz uma nova forma de conceber a emotividade, a inteligência e a gênese humana, realizando, a partir desta concepção, estudos centrados na criança contextualizada, onde concebe o ritmo no qual se

sucedem as etapas do desenvolvimento de forma descontínua, marcado por rupturas, retrocessos e reviravoltas. Para o autor o que possibilita o acesso da criança ao mundo simbólico são as manifestações afetivas que vão intermediar suas relações com o mundo através dos adultos que a circundam, sendo que o desenvolvimento das emoções emerge das sutis transformações que ocorrem no relacionamento social entre o bebê e os adultos.

Nesse sentido, entende as emoções, assim como Vygotsky, numa perspectiva genética e de desenvolvimento, afirmando que a passagem dos estágios de desenvolvimento não se dá linearmente por ampliação, mas por reformulação, instalando-se, no momento da passagem de uma etapa a outra, crises que afetam a conduta da criança. Os conflitos que se instalam nesse processo constituem-se em propulsores do desenvolvimento, onde as emoções vão encontrando formas de expressão mais complexas. (GALVÃO, 1995).

Para Wallon, a gênese da inteligência é genética e organicamente social, ou seja, "o ser humano é organicamente social e sua estrutura orgânica supõe a intervenção da cultura para se atualizar" (DANTAS, 1992). O autor também analisa as emoções e busca compreender o que elas causam no cotidiano do ser humano. Afirma ainda que o significado das emoções deve ser buscado sobre o meio humano e não sobre o meio físico.

Percebe-se então uma confluência de pontos de vista entre Wallon e Vygotsky em termos de afetividade, uma vez que ambos apontam o caráter social e orgânico as manifestações emocionais, bem como da evolução destas para um nível cada vez mais simbólico, possível somente num ambiente social, onde processos cognitivos e afetivos vão se constituindo de forma mútua.

Para a prática pedagógica, teorias como as de Wallon e Vygotsky, contêm elementos comuns que são indispensáveis para o desenvolvimento da aprendizagem. Em ambas as abordagens identificamos a necessidade de que o professor veja seus alunos com mais atenção, para entender suas condutas e não fazer julgamentos precipitados. Fica clara a importância de deter o conhecimento das formas com que a afetividade se manifesta para proporcionar o melhor desenvolvimento da aprendizagem do aluno e, conseqüentemente, para uma melhor relação entre este e o professor. É preciso, portanto, voltar a atenção para a qualidade das relações no interior das instituições educacionais, principalmente as de educação infantil, valorizando o desenvolvimento afetivo, social e não apenas o cognitivo.

Desta forma, o presente trabalho pretende colaborar para o a superação de uma suposta fragilidade das relações afetivo-emocionais no interior da instituição escolar, especificamente, no

âmbito da educação infantil, tendo em vista a importância das interações intersubjetivas na formação da personalidade dos indivíduos e a perspectiva de ser a pré-escola um espaço privilegiado de iniciação aos processos de socialização e construção do conhecimento.

Conclusões

As reflexões acerca da afetividade na importante e difícil relação entre professor e alunos vão deixando claro que afetividade e inteligência se misturam, numa relação de interdependência inegável e marcante para o desenvolvimento da espécie humana. O papel da afetividade no processo ensino-aprendizagem revela que trocas afetivas positivas não só marcam a construção do conhecimento, mas mais importante que isto, favorecem o desenvolvimento da autonomia e fortalecem a confiança das crianças em si próprios, em suas capacidades e decisões.

Professores da educação infantil e pais de filhos pequenos podem constatar facilmente a variação de humor que as crianças apresentam durante o período de adaptação na escola. É só chegar próximo a escola para que os pequeninos abram o “berreiro”, como forma de pedir para não serem deixados naquele lugar com pessoas desconhecidas.

Neste episódio é possível observar, de um lado, o caráter social da emoção, uma vez que esta se nutre dos efeitos e reações que causam no outro, por outro lado, é factível também constatar o poder de contágio das manifestações emotivas. Para este aspecto, o da contagiosidade, atribuímos especial importância, uma vez que este irá propiciar das mais primitivas até as mais evoluídas formas de coesão social, ou seja, este é o fator que além de promover a possibilidade de agrupamentos sociais, também é responsável pelas relações inter-individuais onde diluem-se os contornos da personalidade de cada um dos envolvidos (GALVÃO, 1996). É possível inferir alto grau de importância a esta característica da emoção, pois ela tem o poder de agregar, como também de separar o indivíduo de determinado grupo.

Entre 3 e 6 anos, as atividades de alternância e de reciprocidade são exercícios funcionais [...], que se manifesta primeiramente por uma afirmativa do eu em que o ponto de vista pessoal se torna exclusivo, unilateral, por vezes agressivo; [...]

A crise de oposição ao outro constitui uma fase combativa, de negação de volta para dentro de si, que se origina da necessidade da criança de reconhecer a sua existência e de sentir a sua própria independência em relação ao outro [...] a criança se opõe a tudo, apenas para marcar posição. (DÉR, 2005, p. 69)

Falar de afetividade na relação professor-aluno na perspectiva walloniana, é falar de emoções, disciplina, postura, do conflito eu-outro, uma constante na vida da criança – em todo o meio de qual faça parte – seja a família, a escola ou

qualquer outro ambiente que ela frequente. Observa-se, portanto, que a teoria walloniana aplicada à educação é relevante e constitui-se como rico material de amparo para análise do processo ensino-aprendizagem em todos os níveis. Este referencial fornece pistas importantes para o crescimento pessoal e profissional dos docentes, principalmente da educação infantil, que necessitam compreender o desenvolvimento da criança de uma maneira completa, e, principalmente da importância que a escola tem na construção do sujeito.

As contribuições desta teoria nos fazem pensar sobre a importância de uma abordagem disciplinar diferente da que a criança recebe em casa, ainda na escola maternal. Para isso, é de fundamental importância que o professor esteja consciente de sua responsabilidade, tomando decisões de acordo com os valores e as relações sociais de sua época, considerando ainda as condições de vida familiar e social de seus alunos.

Referências

- ALMEIDA, A. R. S. **A emoção na sala de aula**. Campinas: Papirus, 1999. (Coleção Papirus Educação)
- ALMEIDA, S. F. C. de. O lugar da afetividade e do desejo na relação ensinar-aprender. In: **Temas de Psicologia**. n. 1, p. 31-44, 1993.
- ARCHANGELO, A. **Amor e ódio na vida dos professores: passado e presente na busca de elos perdidos**. 1999. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 1999.
- BRANDÃO, C. Participar-pesquisar. In: _____. **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1984, p. 7-14
- DANTAS, H. A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: LA TAILLE, Y de; OLIVERIA, M. K. de; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.
- GALVÃO, I. **Henri Wallon**. Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1996
- _____. Uma reflexão sobre o pensamento pedagógico de Henri Wallon. **Construtivismo em Revista**. São Paulo: FDE - Diretoria Técnica, 1993
- LAJONQUIERE, L. Do sujeito epistêmico a um sujeito (do desejo). In: _____. **De Piaget a Freud: para repensar as aprendizagens**. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1992. p. 128-139
- LEITE, D. M. Educação e relações interpessoais. In: PATTO, M. H. S. (org.). **Introdução à psicologia escolar**. 3 ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 1991, p. 235-257.
- MAUCO, G. Psicanálise e escola. In: _____. **Psicanálise e Educação**. Lisboa: Moraes Editores, 1968, p. 114-169.
- SILVA, P. **Etnografia e Educação**. Reflexões a propósito de uma pesquisa sociológica. Porto: Profedições Ltda., 2003.
- WALLON, H. Psicologia e Educação. In: _____. **Psicologia e educação da criança**. Lisboa: Veja Universidade, 1979.
- _____. **A evolução psicológica da criança**. 2 ed. Lisboa: Edições 70, 1995.