

A afetividade na mediação do professor da pré-escola

Sérgio Antônio da Silva Leite¹

Fabiana Aurora Colombo²

Universidade Estadual de Campinas - Unicamp

Resumo: Esta pesquisa tem por objetivo descrever e analisar as dimensões afetivas na mediação do professor no processo de apropriação da linguagem escrita em uma sala de aula da pré-escola. Foram observadas atividades de produção escrita em uma sala de aula de pré-escola, através da vídeo-gravação e do registro por meio de fitas de áudio e pelo diário de campo, possibilitando o registro de posturas físicas e de conteúdos verbais presentes da interação professor-aluno. Na seqüência, selecionaram-se recortes das gravações que melhor explicitassem a presença das dimensões afetivas na mediação do professor na relação ensino-aprendizagem, as quais foram agrupadas em categorias de análise. Teoricamente, o projeto foi embasado na abordagem histórico-cultural.

Palavras-chave: afetividade; pré-escola; ensino/aprendizagem; papel do professor; escrita.

Introdução

Inúmeras pesquisas e estudos têm abordado o tema da afetividade devido ao crescente reconhecimento de sua importância enquanto fator determinante no processo de desenvolvimento humano, bem como de sua condição motivadora no relacionamento professor – aluno, no que diz respeito ao processo de ensino – aprendizagem.

Esta pesquisa teve por objetivo descrever e analisar as dimensões afetivas identificadas nas relações entre professor e alunos, em uma sala de aula de Educação Infantil, durante atividades de produção escrita.

Foram observados e gravados comportamentos e atitudes da criança, enquanto sujeito, e do professor, enquanto mediador na interação da mesma com a escrita, o objeto. Na seqüência, analisaram-se, através da Análise Microgenética de Wertsch (1987), as possíveis manifestações e implicações da afetividade na mediação do professor. Tal procedimento possibilitou a criação de Núcleos Temáticos, nos quais os dados foram organizados de acordo com suas características.

¹ Doutor pela Universidade de São Paulo. Atualmente é professor associado da Universidade Estadual de Campinas. Tem experiência na área de Psicologia Educacional, onde desenvolve atividades de ensino, pesquisa e orientação nos seguintes temas: afetividade, alfabetização e letramento, psicologia e formação de professores.

² Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Atua na área de Educação, desenvolvendo atividades nos seguintes temas: afetividade, alfabetização, escrita, mediação, pré-escola, ensino fundamental, atividades de ensino, educação e prática pedagógica.

Seguem a síntese dos pressupostos teóricos e a descrição do método, análise dos dados e resultados.

Pressupostos Teóricos

Da afetividade

A afetividade, de acordo com Wallon, envolve várias manifestações, abrangendo os sentimentos (ordem psicológica) e as emoções (ordem biológica). Dessa forma, faz-se necessária a distinção dos termos emoção e afetividade, uma vez que, aparentemente, são usados como sinônimos. O primeiro relaciona-se às manifestações afetivas de estados subjetivos, agregados a componentes orgânicos, como os sentimentos e os desejos; o segundo tem, de acordo com Wallon, uma concepção mais ampla que envolve uma gama maior de manifestações, englobando as dimensões psicológica e biológica, ou seja, os sentimentos e as próprias emoções (Wallon, apud Tassoni, 2000).

Wallon, em sua teoria psicogenética, busca compreender o psiquismo humano e, para tanto, volta sua atenção para a criança, pois, através dela, é possível ter acesso à gênese dos processos psíquicos, das funções intelectuais. Para Wallon, as emoções são reações organizadas e que se exercem sob o comando do sistema nervoso central. Assim, o autor considera a afetividade como ponto de partida do desenvolvimento, mostrando que, desde o início, a primeira função do desenvolvimento infantil é afetiva (Galvão, 1995). Para se compreender a psicogênese do ser humano é fundamental ressaltar que as funções intelectuais adquirem importância progressivamente, conforme amplia-se o processo de interação com o meio.

Nessas circunstâncias, a afetividade tem papel de comunicação nos primeiros meses de vida, possibilitando contatos da criança com o mundo, tornando possível o acesso ao mundo simbólico, dando origem à atividade cognitiva e possibilitando seu avanço, “(...) pois são os desejos, intenções e motivos que vão mobilizar a criança na seleção de atividades e objetos.” (Tassoni, 2000, p.11).

Para Wallon, a dimensão afetiva ocupa lugar central tanto do ponto de vista da construção da pessoa quanto na construção do conhecimento. O autor relaciona a psicogênese e a história do indivíduo, demonstrando, assim, a estreita relação entre as interações humanas e a constituição da pessoa, propondo um estudo integrado do desenvolvimento humano, abrangendo afetividade e inteligência, definindo seu projeto teórico como uma elaboração da psicogênese da pessoa completa. “*As influências afetivas que rodeiam a criança desde o berço não podem deixar de exercer uma acção determinante na sua evolução mental.*” (Wallon, 1968, p. 149).

Ainda segundo Wallon, no processo de desenvolvimento do ser humano, os aspectos biológicos e sociais caminham juntos. No início, os aspectos biológicos são determinantes e predominantes. Porém, gradativamente, vão cedendo lugar para a determinação social. Neste momento, a influência do meio social torna-se muito mais importante na aquisição das funções psicológicas superiores, como por exemplo, a inteligência simbólica. Conclui-se, então, que o desenvolvimento biológico não é suficiente por si só, mesmo no seu mais alto nível de maturação, pois é preciso que paralelamente o sujeito se aproprie das condições oferecidas pelo meio, desenvolvendo-se socialmente. Neste âmbito, “(...) não é possível definir um limite terminal para o desenvolvimento da inteligência, nem tampouco da pessoa.” (Galvão, 1995, p. 41).

Inserida no contexto de desenvolvimento do ser humano, a personalidade, em sua constituição, também depende da afetividade, combinada com outra função, a inteligência. Assim, o processo de personalização da criança depende do desenvolvimento dessas duas funções, as quais não surgem prontas nem permanecem estagnadas; são uma combinação em que cada uma tem seu papel definido e, quando estão em ação, proporcionam altos níveis de evolução na criança (Wallon, apud Almeida, 1999).

Vygotsky também estudou o desenvolvimento do ser humano e, em seus escritos, pode-se notar a importância da pessoa ser entendida como um todo, compreendendo suas bases afetiva e intelectual. Ele diz que separar o intelecto do afeto, enquanto objetos de estudo, impede qualquer análise do processo de influência do pensamento sobre o afeto, e vice-versa (Oliveira, 1992). Essa dicotomização, segundo Vygotsky, é a maior deficiência da Psicologia tradicional. De acordo com Rey (2000), Vygotsky defendia a vivência do sujeito como unidade de desenvolvimento, entendendo por vivência a relação afetiva da criança com o seu ambiente. E ainda, “la vivencia representa la unidad indisoluble de elementos externos e internos, que se expresan indisolublemente integrados en aspectos cognitivos e afectivos.” (Rey, 2000, p. 136).

Assim sendo, conclui-se que Vygotsky, assim como Wallon, vê a emoção comprometida com o processo de necessidades que vão acompanhando o desenvolvimento psíquico, a qual é uma elaboração de grande complexidade. Segundo Rego (2001), Vygotsky não separa intelecto de afeto porque busca uma abordagem abrangente, que seja capaz de entender o sujeito como uma totalidade.

Percebe-se, então, no processo de aprendizagem, a integração entre aspectos afetivos e cognitivos, os quais, inter-relacionando-se, promovem o desenvolvimento da criança.

Da Mediação

Em se tratando do desenvolvimento da criança, cabe ressaltar o papel da mediação neste processo, a qual é um elemento necessário para a delimitação e expansão do sujeito como pessoa; todas as relações com membros da família e com o ambiente social em que vive podem fornecer modelos de aprendizagem para a criança.

De acordo com Vygotsky, o desenvolvimento humano depende da interação que ocorre entre as pessoas e da relação com os objetos culturais, uma vez que, com a presença do outro, neste caso o professor mediador, dar-se-á a evolução das formas de pensar da criança, ao mesmo tempo em que esta estará se constituindo como sujeito.

Em Oliveira (1997), nota-se a ênfase no papel do outro, no caso o professor, na teoria sócio-histórica, destacando paralelamente o conceito da mediação que é definida como “(...) o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento.” (p. 26).

Para se compreender melhor a teoria histórico-cultural, abordagem tomada como referencial teórico desta pesquisa, é necessário entender que ela pressupõe um conceito de aprendizado que inclui a interdependência dos indivíduos envolvidos no processo. Vygotsky faz uso do termo, em russo, *obuchenie*, que “(...) significa algo como

processo de ensino – aprendizagem incluindo sempre aquele que aprende, aquele que ensina e a relação entre essas pessoas.” (Oliveira, 1997, p. 57).

Também para melhor compreensão da teoria, o conceito de zona de desenvolvimento proximal é de extrema importância, uma vez que este revela as funções que ainda não amadureceram na criança, estando ainda em processo de autonomização; de acordo com Vygotsky, estão em estado emergente (Oliveira, 1997). Ou seja, a zona de desenvolvimento proximal revela os modos de agir e de pensar que ainda estão em fase de elaboração na criança e exigem a relação com o outro para alcançarem a autonomia.

Segundo Rey (2000), nas idéias de Vygotsky, a necessidade de comunicação está na base do desenvolvimento da criança e, conseqüentemente, na base da aquisição das funções psicológicas superiores.

Identificam-se pontos convergentes entre a teoria de Wallon e a de Vygotsky. Tal convergência se dá na medida em que ambos admitem que é através da interação social que o ser humano se desenvolve, especialmente nas interações em sala de aula, repletas de afetividade, constituindo-se manifestações de emoção, as quais exercem grande influência no desenvolvimento cognitivo. Para ambos autores, o mesmo ocorre com o processo de formação da personalidade, o qual não ocorre isoladamente, sendo necessária a interação e o confronto com o outro. Também convergente é a afirmação de ambos autores sobre as influências das dimensões afetivas sobre a atividade intelectual e vice-versa, sendo que entre a emoção e a atividade intelectual ocorre um processo paralelo de desenvolvimento (Almeida, 1999; Oliveira, 1992). Neste processo, à medida que a inteligência vai atingindo novos estágios, a afetividade vai se racionalizando, pois as conquistas da inteligência são incorporadas ao plano da afetividade.

Neste contexto, a escola torna-se espaço legítimo para o desenvolvimento sócio-afetivo da criança, sendo também espaço de construção da afetividade e do conhecimento centrado na intervenção sobre a inteligência, uma vez que essas duas funções, a afetividade e a inteligência, são, de acordo com Wallon, essenciais na constituição da personalidade. É necessário ressaltar que, na escola, a criança está presente como um ser completo, sendo sujeito de conhecimento e sujeito de afeto. (Almeida, 1999). Assim, a instituição não deve negligenciar, subestimar ou até mesmo suprimir o espaço das emoções em suas atividades, sendo papel do professor-mediador promover a expressão das emoções do aluno, favorecendo o desenvolvimento da criança, de forma que *“(...) as emoções sejam utilizadas pelo professor como fonte de energia e as expressões emocionais como facilitadoras do conhecimento.”* (Almeida, 1999, p.103).

Percebe-se, então, que o professor tem papel fundamental neste processo, sendo um mediador, um observador, um intérprete das manifestações da criança, identificando as implicações do processo de construção do conhecimento. A relação professor-aluno sendo também de natureza conflitante, oferece riquíssimas possibilidades de crescimento, exercendo uma importante influência na aquisição da escrita pela criança. (Oliveira, 1997; Almeida, 1999).

Método

Uma vez que a presente pesquisa teve a intenção de analisar as dimensões afetivas da mediação do professor em situações de ensino aprendizagem, fez-se necessário focalizar o contexto de sala de aula, no qual se dão as relações professor-aluno, possibilitando uma maior compreensão das mesmas, pois “*divorciar o ato, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o significado.*” (Bogdan e Biklen, 1997, p. 48; apud Tassoni, 38).

Dessa forma, optou-se pela pesquisa qualitativa, o que possibilitou a identificação de aspectos comportamentais de natureza afetiva que favorecessem a criança na construção do significado e do sentido do escrever em sua vida (Ludke & André, 1986).

Escola

Os dados foram coletados em uma sala de aula de pré-escola, de uma escola da rede particular de ensino. Esta escola é reconhecida pela comunidade em que está situada pelo bom trabalho que desenvolve com os alunos, sendo que seu projeto pedagógico amplia o conteúdo de diversas áreas curriculares, envolvendo valores e atitudes considerados importantes para a cidadania.

A opção por realizar a pesquisa nesta sala deveu-se aos contatos informais feitos previamente com a coordenadora e a professora responsável pela sala, as quais se demonstraram muito solícitas para colaborar com a pesquisa.

No primeiro dia de visita à escola, a pesquisadora foi apresentada para as crianças pela professora, as quais também se apresentaram. Explicou-se sobre a sua presença até o final do ano letivo e, no mesmo dia, durante todo o período, a pesquisadora permaneceu na escola observando a rotina de sala de aula.

Sujeitos

A sala de aula era o Infantil 4: uma sala de pré-escola com crianças de 6 a 7 anos. No referido nível, segundo a professora responsável, é realizado um trabalho de sistematização da escrita, uma vez que, desde a idade de 4 anos, são desenvolvidas atividades exploratórias acerca da escrita com as crianças nos níveis anteriores. Foram considerados sujeitos desta pesquisa, a professora e as crianças do Infantil 4 B, do período da manhã, da referida escola.

Procedimento de Coleta de Dados

Para o processo de coleta de dados, realizaram-se gravações em vídeo e em áudio, além do diário de campo, para se obter o registro das atividades observadas que envolvam a produção escrita, bem como das interações entre professor-aluno.

Sessões de Vídeo-Gravação e Áudio-Gravação

Foram realizadas seis sessões de vídeo-gravação das atividades de produção escrita na sala de aula, nas quais foi possível registrar os comportamentos das crianças e do professor.

A câmera de vídeo foi fixada em um tripé localizado na parte da frente da sala de aula, ao lado da lousa, em um ângulo que focalizasse o maior número de crianças presentes na sala. Iniciada uma interação entre professor e aluno, o “zoom” da câmera era aproximado, possibilitando o registro das expressões faciais, dos gestos e das atitudes de ambos – professor e aluno. Ao fim de cada interação, o mesmo “zoom” retornava à posição inicial, focalizando a sala de aula como um todo.

Simultaneamente, utilizou-se, durante toda a sessão de vídeo-gravação, um gravador de áudio que permitiu o registro de todas as verbalizações, tanto da professora quanto das crianças, como mais uma forma de assegurar-se de que todos os dados verbais seriam registrados.

Ainda como parte dos procedimentos de coleta de dados, durante o período em que a câmera de vídeo estava fixa no tripé, sempre que necessário, faziam-se anotações em diário de campo, complementando as informações que estavam sendo vídeo-gravadas.

Descrição das Atividades Observadas

Obtiveram-se, como produtos da coleta de dados, seis fitas gravadas, cada uma correspondente a uma sessão de observação, das quais quatro foram utilizadas para a seleção dos episódios de interação que fizeram parte da análise dos dados. A fita correspondente à primeira sessão de gravação não foi utilizada, uma vez que foi o primeiro contato da pesquisadora com a câmera de vídeo, sendo considerada como um teste de localização de fixação do tripé e de melhor utilização do “zoom” da câmera. A fita correspondente à quinta sessão de gravação também não foi utilizada por se tratar de uma atividade realizada em grupo, em que muitas crianças comunicavam-se ao mesmo tempo, impossibilitando o registro das verbalizações.

Todas as sessões foram previamente agendadas com a professora, que programava, para o dia da visita da pesquisadora, atividades em que as crianças fariam uso da escrita para desenvolvê-las. Cabe ressaltar que o planejamento das aulas e a rotina de atividades da sala de aula não foram alterados em virtude dos procedimentos de coleta de dados.

Análise de Dados

A análise de dados se deu, inicialmente, com a seleção e edição dos episódios gravados, para transcrição dos dados coletados.

Transcrição dos Dados Coletados

De posse de todos os dados coletados, definiu-se como unidade de análise o episódio, que consiste num recorte da interação entre professora e criança, contendo a mediação realizada entre esta e a escrita. A análise dos dados iniciou-se a partir da seleção e edição dos episódios, que melhor apresentassem as interações entre professor e aluno. Para tanto, foram utilizados alguns critérios que orientaram a seleção dos episódios.

Seleção e Edição dos Episódios

Primeiramente, era necessário que no episódio houvesse um processo completo de intervenção da professora, mesmo que iniciado pela criança; o episódio deveria ser rico em ações verbais e não verbais; e ainda, apresentar padrões de comportamento identificáveis tanto da professora quanto da criança.

Como resultado dessa seleção, obteve-se um total de dezesseis episódios de interação. Para facilitar o trabalho de transcrição e análise posterior desses episódios, uma vez que a metodologia utilizada requer um cuidadoso e repetitivo exame dos dados coletados, recortaram-se os episódios de cada fita, regravando-os numa única fita.

Protocolos de Transcrição

Buscando uma forma de visualização dos dados selecionados para a análise, foi desenvolvido um protocolo para a transcrição dos mesmos.

Na fase de transcrição dos dados nos protocolos, utilizaram-se alguns critérios para a organização dos mesmos: as ações verbais – falas da professora e das crianças – foram transcritas entre aspas e precedidas de travessão; as ações não-verbais – posturas, expressões faciais da professora e das crianças – foram transcritas seguidas ou precedidas das ações verbalizadas, conforme o exemplo a seguir:

13 Fábio: — “P”. responde olhando para a professora.

14 Professora: Continua olhando para Fábio. — “E antes do ‘P’ a gente usa ‘N’ ou ‘M’ pra fazer esse som de nariz?” Novamente apontando para o nariz, reproduzindo o som nasal.

Tal detalhamento das ações teve por objetivo descrever todos os detalhes das ações dos sujeitos, as quais podem ter resultado em transformações cognitivas. Dessa forma, os episódios foram analisados minuciosamente, identificando os gestos, atos, comportamentos e o conteúdo verbal presentes na interação gravada, que possibilitassem identificar as dimensões afetivas da mediação do professor na interação da criança com a escrita.

Análise Microgenética

A análise e a discussão dos dados foram realizadas partindo da abordagem microgenética (Wertsch, 1987). Tal abordagem configura-se como uma forma de construção de dados que exige atenção a detalhes ao recorte de episódios interativos, a indícios e à valorização de situações singulares, na busca da inter-relação com condições macrossociais; tem como intuito relacionar microeventos e o contexto cultural, com base numa compreensão genético-histórica, o que resulta num relato minucioso dos acontecimentos (Góes, 2000).

Escolheu-se a análise microgenética para o tratamento dos dados, uma vez que se teve a intenção de analisar os gestos, a fala e o comportamento das crianças e da professora em situações mediadas de ensino-aprendizagem. Dessa forma, este tipo de análise proporciona um rico estudo e detalhamento dos dados obtidos.

A análise microgenética é caracterizada pelo seu vínculo com a abordagem histórico-cultural, visando à investigação de processos cognitivos construídos nas interações, “ressaltando o caráter profícuo desse caminho metodológico no estudo de questões referentes à subjetivação em sua necessária relação com o funcionamento intersubjetivo.” (Góes, 2000). Tal abordagem tem como peculiaridade permitir a discussão sobre como e por que a transição do inter para o intra-subjetivo, no desenvolvimento do ser humano, acontece (Wertsch, 1987).

Deve-se ressaltar o papel do investigador nessa abordagem: este tem função de decifrador; “ele observa como o indivíduo se torna familiarizado com uma habilidade, uma idéia, ou estratégia dentro de uma limitada seção de observação.” (Wertsch, 1987). Geralmente, os recortes observados e analisados duram segundos ou minutos.

Núcleos Temáticos

Como parte da análise de dados, baseou-se no conceito de Núcleo Temático, como descrito por Zanelli (1992), com objetivo de facilitar a organização dos dados uma vez que eles sugerem a existência de diversas dimensões afetivas. Dessa forma, os núcleos temáticos correspondem a conjuntos nos quais os dados podem ser agrupados de acordo com suas características.

A utilização dos núcleos temáticos possibilitou agrupar dados que possam ser relacionados a um mesmo tema. De acordo com os dados selecionados e sua natureza, foram criados dois grandes grupos de núcleos temáticos: os núcleos temáticos referentes às ações verbalizadas, ou seja, que continham dados sobre as falas da professora e das crianças, e que foram denominados Núcleos Temáticos Verbais; e os núcleos temáticos referentes às ações não-verbais, como posturas e gestos tanto da professora como das crianças que, conseqüentemente, foram denominados Núcleos Temáticos Não-Verbais.

Os seguintes Núcleos Temáticos Verbais e Não Verbais foram construídos, a partir da análise dos dados:

Núcleos Temáticos Verbais	Núcleos Temáticos Não Verbais
Elogio	Expressão Facial
Instrução	Aproximação
Incentivo	Contato Físico
Apoio	Atenção
Cooperação	Receptividade
Correção	

Sobre os Resultados

Os Grupos de Núcleos Temáticos

Segue a definição dos Grupos de Núcleos Temáticos, baseados em aspectos que evidenciaram características específicas da professora e na sua forma de interagir com as crianças nos momentos das atividades.

Grupo de Núcleos Temáticos Verbais

Os Núcleos Temáticos Verbais referem-se aos conteúdos verbais emitidos pela professora, nos quais pode-se notar as dimensões afetivas de sua mediação através do tom, da modulação de sua voz e do conteúdo das suas verbalizações, no momento de interação com as crianças. Vale ressaltar o que Almeida (1999) diz ao referir-se às idéias de Wallon, destacando a comunicação e a sua diversificação através da linguagem:

. . . a palavra toma cada vez mais força, substituindo, em parte, a sensibilidade orgânica pela sensibilidade oral. A linguagem constitui-se pouco a pouco no meio de sensibilização da criança. (p. 44)

Como resultado, obtiveram-se seis Núcleos Temáticos Verbais. São eles:

a) Elogio

Verbalizações emitidas pela professora, nas quais a criança era elogiada pelo seu desempenho no desenvolvimento da atividade.

b) Instrução

Verbalizações emitidas pela professora, sendo ela solicitada ou não, com o intuito de esclarecer a criança a respeito da atividade e do que era esperado dela.

c) Incentivo

Verbalizações da professora visando dar ênfase aos conceitos, concepções e idéias expressas pela criança. Dessa forma, a professora tentava incentivar a criança a continuar desenvolvendo a atividade, aumentando ou mantendo o seu envolvimento com o trabalho que estava desenvolvendo na construção da escrita.

d) Apoio

Verbalizações através das quais a professora dava dicas à criança, fornecendo pistas para a execução da atividade.

e) Cooperação

Verbalizações da professora que, respondendo às solicitações da criança, demonstram a sua atenção e disponibilidade em ajudá-la no desenvolvimento da atividade.

f) Correção

Verbalizações da professora que forneciam à criança informações sobre ortografia e normas da língua. Dessa forma, a criança poderia modificar a produção escrita.

Grupos de Núcleos Temáticos Não-Verbais

Os Núcleos Temáticos Não-Verbais incluem os gestos e posturas da professora em relação à criança, caracterizando-se em ações, expressões corporais e faciais. De acordo com Wallon (1975), é de fundamental importância o corpo como via de manifestação da afetividade. Tal manifestação tem mão dupla, pois pode surgir do professor e ser transmitida para a criança, ou vice-versa. Segundo Galvão (1995), a emoção é contagiante e está impressa no corpo das pessoas; professor e criança ficam expostos a esse contágio, pois a emoção é o oxigênio que alimenta e nutre, e ainda alimenta-se do efeito que provoca no outro. Assim, se a emoção não é alimentada, tende a enfraquecer e apagar.

Foi possível, de acordo com os dados existentes, a construção de cinco Núcleos Temáticos Não-Verbais. São eles:

a) Expressão Facial

Movimentos faciais demonstrados, nos quais se pode identificar manifestações de sentimentos que expressam a confirmação da professora sobre o modo de execução da atividade pela criança, assim como sentimentos de carinho, de satisfação, de alegria e de prazer. Incluem-se ainda, movimentos de cabeça e da face que expressavam confirmações sobre a atividade.

b) Aproximação

Ações de proximidade física, deslocamento até a criança, demonstrando disposição em ajudar. A iniciativa da aproximação partia dela mesma ou foi resultado da solicitação feita pela criança.

c) Contato Físico

Toque físico como abraço, aperto de mão, mão no rosto ou mão nas costas, todos interpretados como gestos de carinho, que ocorreram durante a mediação no momento

da execução da atividade escrita. Excluem-se toques não intencionais, como por exemplo, um esbarrão.

d) Atenção

Ações protagonizadas pela professora, como arrumar material da criança na mesa, pedir para que se sentasse de maneira correta, que revelaram a atenção e o interesse da mesma pela criança durante a atividade. Percebeu-se a preocupação da professora com o bom desempenho da criança, bem como com a intenção de propiciar à criança uma sensação de conforto para o desenvolvimento da atividade.

e) Receptividade

Posturas que indicavam a disponibilidade da professora em ouvir a criança, observando seu desempenho na realização da atividade, voltando seu rosto e/ou corpo para a criança, posturas corporais de inclinar-se em sua direção, até mesmo agachando-se diante da sua carteira.

Frequência e Porcentagem dos Núcleos Temáticos

Os dados quantificados foram agrupados na Tabela 1, para que fosse possível identificar a porcentagem de ocorrência de cada Núcleo Temático. Na Tabela 1, é possível identificar o número e porcentagem de cada Núcleo Temático ocorridos em cada Episódio, além do total.³

Os dados totalizaram 161 ocorrências, dentre as quais 80 referiram-se ao Grupo de Núcleos Temáticos Verbais e 81 referiram-se ao Grupo de Núcleos Temáticos Não Verbais. Portanto, 50,4% das interações identificadas entre professor-aluno deram-se de forma verbal, e 50,6% deram-se de forma não verbal.

Observou-se que os núcleos temáticos referentes às ações verbais distribuíram-se da seguinte forma: 16,9% corresponderam a Incentivo; 13,8% das ações verbais relacionaram-se a Elogio; 8,8% referiram-se a ações de Apoio; 6,9% a ações de Cooperação; 1,9% estavam relacionadas a ações de Instrução e Correção.

As interações entre professor-aluno, ocorridas de forma não-verbal, foram distribuídas da seguinte forma: 14,2% relacionaram-se a Atenção; 11,8% corresponderam a Aproximação; 11,3% a Expressão Facial; 8,1% referiram-se a Receptividade; 5,6% referiram-se a Contato Físico.

Tabela 1, no final do texto.

³ Por falta de espaço, na presente apresentação não será incluída uma descrição detalhada de cada Núcleo Temático por episódio.

Discutindo os Resultados

Diante do conjunto de dados coletados, foi possível inferir sobre as dimensões afetivas da mediação da professora em atividades de produção escrita, bem como em toda dinâmica interativa da sala de aula. Os comportamentos da professora, seja através de ações verbais ou de ações não-verbais, demonstraram-se, em alguns episódios, determinantes do desempenho da criança, no momento da construção da escrita pela criança. Neste mesmo sentido, notou-se, nos momentos de “Sondagem da Escrita” realizados pela professora, um significativo progresso das crianças na aquisição da linguagem da escrita, uma vez que era possível comparar as produções realizadas durante o ano.

Através da análise das intervenções mediadoras da professora, pôde-se constatar que as atitudes da mesma afetam cada aluno individualmente, principalmente pela dimensão afetiva da mediação, a qual não é punitiva, promovendo sentimentos de alegria, carinho, atenção e etc. Pôde-se constatar ainda que tais padrões de comportamento da professora produzem conseqüências nos resultados de construção da criança acerca do conhecimento sobre a escrita.

Sabe-se que em toda relação humana o afeto está presente (Wallon, 1995); sabe-se, também, que o desenvolvimento humano depende da interação que ocorre entre as pessoas (Vygotsky, 1994); e, por fim, sabe-se que a aquisição da linguagem escrita pela criança consiste em um processo conceitual, envolvendo uma crescente ação cognitiva da criança.

Assume-se, no entanto, que esse processo se dá pela inter-relação das dimensões afetiva e intelectual do indivíduo, relações essas que acontecem também em sala de aula, constituindo-se em processos fundamentais para o desenvolvimento do indivíduo como um todo.

Segundo Dantas (1992), a emoção, que está inserida no campo da afetividade, é simultaneamente social e biológica em sua natureza, realizando a transição entre o estado orgânico do ser e a sua etapa cognitiva-racional que só pode ser atingida através da mediação dos elementos culturais e sociais.

Toda a dinâmica de sala de aula é, em sua essência, rica em ações protagonizadas tanto pela professora, quanto pelas crianças. Tais ações são elencadas, gerando inter-relações, nas quais *“uma maneira de agir está intimamente relacionada à atuação anterior e determina, sobremaneira, o comportamento seguinte.”* (Tassoni, 2000). Assim, a combinação das atitudes da professora e suas formas de atuação afeta, gradativamente, a relação da criança com a escrita durante todo o processo de aprendizagem. Contudo, através da análise microgenética dos episódios de interação, detectou-se a existência de comportamentos das crianças durante a mediação, comportamentos que foram determinados pela forma de atuação da professora, influenciando o processo de apropriação da escrita pela criança.

As teorias de Wallon e de Vygotsky apontam para a interação social como meio pelo qual o ser humano se constitui como ser histórico-cultural. As interações em sala de aula, também essencialmente sociais, estão repletas de afetividade e reações emocionais. (Ballaben, 2001), possibilitando as construções do conhecimento das crianças em idade escolar, exercendo, inevitavelmente, influência na qualidade da sua aprendizagem.

A partir da análise dos Grupos de Núcleos Temáticos referentes às ações verbais e não-verbais da professora, pôde-se observar a presença constante da afetividade em sua interação com a criança, durante a relação desta com a escrita.

O Núcleo Temático Verbal do Elogio apresentou um dos maiores índices de ocorrência, assim como o Núcleo Temático Não Verbal da Atenção. Ambos padrões de comportamentos da professora denotaram a afetividade, uma vez que a forma como a mesma elogiava a criança, falava sobre seu trabalho, escutava-a em momentos de dúvida de forma atenciosa, foi de fundamental importância para a construção do conhecimento pela criança acerca da escrita. Segundo Wallon (1968), a afetividade evolui na medida que as crianças desenvolvem-se cognitivamente, o que torna suas necessidades afetivas mais exigentes. Então, ser afetivo inclui não apenas beijar, abraçar, mas também conhecer, ouvir, conversar, admirar a criança, ultrapassando os limites do afeto epidérmico, sendo necessária uma ação mais cognitiva, neste caso, através da linguagem. Segundo Almeida (1999), dependendo da idade, a criança necessita de uma nutrição afetiva mais racionalizada, pois mesmo mantendo um contato corporal como forma de carinho, crianças maiores necessitam de um afeto mais cognitivo, como o elogio e a admiração por parte de outros.

Talvez essa necessidade explique o baixo índice de ocorrência do Núcleo Temático do Contato Físico. Dantas (1992), que também aborda essa temática, ilustra as relações entre a afetividade e a atividade intelectual da criança, afirmando que *“ela [a afetividade] incorpora de fato as construções da inteligência, e por conseguinte, tende a se racionalizar. As formas adultas de afetividade, por esta razão, podem diferir enormemente das suas formas infantis.”* (p. 93).

Porém, mesmo com poucas ocorrências, os padrões de comportamentos deste Núcleo demonstraram-se de forma muito envolvente. Uma vez que a professora iniciava tal ação, a criança correspondia, expressando-se confortável perante a situação. Galvão (1995) diz que, como *“atividade eminentemente social, a emoção nutre-se do efeito que causa no outro, isto é, as reações que as emoções suscitam no ambiente funcionam como uma espécie de combustível para sua manifestação.”* (p. 64).

Com a maior incidência dentre os Núcleos Temáticos, o Incentivo demonstrou-se como prática freqüente da professora na sua interação com as crianças. Ela incentivava a criança verbalmente, confirmando suas idéias acerca da elaboração da atividade, motivando-a a continuar. Os dados inseridos neste Núcleo Temático sugerem que a criança, após o incentivo, sentia-se satisfeita, demonstrava sentimentos de prazer em relação à atitude da professora, que expressara na modulação e tom da sua voz, encorajamento e animação para que a criança prosseguisse com o desenvolvimento da atividade. Para Vygotsky (1999),

. . . o prazer que se experimenta durante o processo de atividade constitui um momento biológico necessário para formar qualquer hábito, o que exige a própria atividade e não seus resultados, encontre em si mesma, o tempo todo, um estímulo de apoio. (p. 99)

Assim, a criança estando contente, feliz e satisfeita com o afeto proporcionado através do incentivo da professora, pode vir a ter melhores resultados em suas atividades, o que contribui eficazmente para a aquisição da linguagem escrita.

Referente aos Núcleos Temáticos Instrução e Correção, estes pouco ocorreram nas interações observadas. Porém, assim como todas as ações da professora, ambos possibilitaram reelaborações da escrita por parte das crianças quando não haviam entendido o que era esperado nas atividades ou quando escreviam incorretamente

alguma palavra. O baixo índice de ocorrência destes Núcleos Temáticos pode ter sido causado pela maneira como a professora explica a atividade, introduz a criança em seu contexto, não deixando dúvidas sobre como proceder. Em momentos de apresentação das atividades percebeu-se a dedicação em fazer com que a criança compreendesse o que era esperado dela.

Sobre a Correção, notou-se que a professora sempre optava por fazer com que a criança percebesse onde errou, através de incitações onde não apontava diretamente os erros da criança; isto proporcionou momentos de reelaboração pela criança, corrigindo o erro, sem o caráter aversivo das práticas tradicionais.

O Apoio, um Núcleo Temático Verbal identificado entre os dados, ocorreu de forma significativa, caracterizando afetivamente a mediação da professora, pois segundo Vygotsky, a mediação é fundamental na relação do ser humano com o mundo. Neste sentido, através das dicas e pistas fornecidas verbalmente pela professora, a relação das crianças com a escrita era mediada de forma a incluir elos entre as mesmas, o que, para Oliveira (1997), facilita as relações sujeito-objeto.

Quanto à Cooperação, esta ocorreu de forma muito eficaz. A cada solicitação das crianças, a professora as atendia, permanecendo próxima a elas, atuando conjuntamente no desenvolvimento da atividade. Merece destaque este Núcleo por indicar que a professora atuava de forma organizada e planejada. Os dados possibilitaram notar que ela parecia saber do que cada criança necessitava, adequando sua maneira de mediar a relação desta com a escrita. Isto revela o cuidado da professora com o processo de transição que ocorre durante a aquisição da linguagem escrita e com o papel de sua mediação, fundamental e determinante para a apropriação da escrita pela criança.

De acordo com Almeida (1999), Wallon defende que os gestos expressivos, como sorrisos, toque físico, olhares, são, desde o início do desenvolvimento da criança, carregados de afetividade, tornando-se a base das mais variadas emoções, uma vez que a linguagem oral ainda não existe. Neste contexto, os dados acerca das ações não verbais da professora, durante a mediação entre a criança e a escrita, demonstraram-se como um complemento da comunicação oral, ou seja, além de verbalizações caracterizadas pela afetividade, notaram-se ações não verbais que, agregadas às ações verbais, possibilitaram maneiras diversas de mediação, em momentos de produção escrita, bastante eficazes, pois o professor deve ser capaz de articular, sempre que possível, *“os aspectos afetivos e intelectual, ambos inseparáveis na atividade pedagógica.”* (Almeida, 1999, p. 103)

Com os Núcleos Temáticos da Aproximação e da Receptividade, este caráter da mediação do comportamento da professora foi claramente explicitado. A maneira como ela aproximava-se, reclinava-se em direção à criança, até mesmo agachando-se ao seu lado, influenciou diretamente o desenvolvimento das atividades observadas, constituindo-se como uma condição para a ocorrência das trocas afetivas. Segundo Dantas (1983), *“é impossível alimentar afetivamente à distância.”* (p. 75), ou seja, a proximidade faz-se necessária para que a afetividade seja alimentada, seja aumentada e até mantida, para que assim, haja o desenvolvimento do indivíduo, reafirmando-se que não há desenvolvimento sem afeto, e nem há desenvolvimento sem intelecto. (Wallon, 1968)

O Núcleo Temático da Expressão Facial e seu conjunto de dados apontaram para mais uma importante dimensão afetiva da mediação. A importância das relações afetivas se fundamenta na teoria da emoção de Wallon (Nadel - Brulfert & Werebe, 1986), na qual a afetividade constitui-se no ponto de partida do desenvolvimento do

indivíduo que, por sua vez, agindo com a inteligência, proporciona o alcance de etapas cognitivas. Sendo assim, o sorriso e o olhar calmo e carinhoso da professora foram notados como fundamentais nas relações entre a criança e a escrita, proporcionando-lhes segurança, conforto e sentimentos de prazer e alegria que, na sequência, contribuíram para novas elaborações acerca do seu conhecimento sobre a escrita.

Através das observações e análises realizadas tanto do desempenho do aluno, de seus comportamentos e dos comportamentos da professora, outros aspectos puderam ser observados a partir dos dados obtidos, como por exemplo, as diversas formas de interação entre a professora e as crianças, colaborando para a construção da auto-estima, da auto-confiança, que parecem influir diretamente na relação da criança com a escrita. Dessa forma, cabe ao professor planejar e organizar a sua ação, assumida como a de um observador, intérprete, capaz de identificar os aspectos presentes no par professor-mediador e criança, para que assim, ele seja capaz de *“lidar com a teia das relações que se criam na apropriação do conhecimento.”* (Almeida, 1999, p. 107).

Notam-se assim, as dimensões afetivas consistentemente presentes na mediação do professor durante a interação da criança com a escrita, sendo que tais dimensões manifestam-se de forma verbal e/ou não-verbal. Os dados sugerem ainda que as dimensões afetivas da mediação da professora contribuem de forma significativa e determinante no processo de aquisição da linguagem escrita e construção do conhecimento acerca da mesma pela criança, o que em síntese aponta para o conjunto de dados como uma demonstração de que a mediação feita pela professora constitui-se um fator determinante na relação criança-escrita.

Os dados apresentados também revelaram as interações em sala de aula carregadas de emoção, *“constituindo-se como trocas afetivas.”* (Tassoni, 2000, p. 131). Revelaram ainda que *“as relações afetivas se evidenciam , pois a transmissão de conhecimento implica, necessariamente, uma interação entre pessoas.”* (Almeida, 1999, p. 107). Sabe-se que em uma relação de pessoa para pessoa o afeto e as emoções estão presentes, inclusive na escola, onde o ensino e a aprendizagem estão em primeiro plano.

É importante ressaltar que um trabalho pedagógico que promova a aprendizagem significativa, incluindo aspectos afetivos e intelectuais, implica no planejamento de condições adequadas, incluindo o planejamento de uma proposta pedagógica coletiva na escola. Tal ação não se limita a sala de aula, incluindo-se esforços coletivos que *“contaminem”* toda a comunidade escolar para a ampliação das interações e trocas afetivas vividas em sala de aula (Tassoni, 2000).

Espera-se que esta pesquisa possa contribuir para a ampliação da reflexão acerca da importância das dimensões afetivas presentes na mediação para o processo de apropriação da escrita, bem como para a reflexão dos educadores sobre suas práticas pedagógicas e a qualidade da mediação no contexto escolar.

Leite, S. A. S. e Colombo, F. A. (2008). Affect in pre-school teacher mediation. *Revista de Psicologia da Unesp*, 7(1), 12-29.

Abstract: *This research aims to describe and to analyse affective dimensions in teacher – pupil relation, in a pre-school classroom. Data were collected during writing activities, by video and audio record. It was possible to identify affective dimensions in the teacher postures and verbal contents. In the same way, it was possible to delieate categories by data analysis process. Theoretically, the research was based in the historic – cultural perspective.*

Keywords: *affect; pre-school; teaching/learning process; teacher role; writing.*

Referências

- Almeida, A. R. S. (1999). *A Emoção na Sala de Aula*. Campinas: Papirus.
- Ballaben, M. C. G. (2001). *Interações em Sala de Aula: fatores que favorecem a aprendizagem dos alunos com Síndrome de Down*. Dissertação de Mestrado em Educação. Faculdade de Educação. UNICAMP. Campinas, Brasil.
- Dantas, H. (1992). A Afetividade e a Construção do Sujeito na Psicogenética de Wallon. In Y. La Taille; M. K. Oliveira; H. Dantas. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus.
- Dantas, P. S. (1983). *Para Conhecer Wallon: uma psicologia dialética*. São Paulo: Editora Brasiliense.
- Galvão, I. (1995). *Henri Wallon: uma concepção dialética de desenvolvimento infantil*. Petrópolis: Vozes.
- Góes, M. C. R. (2000). A Abordagem Microgenética na Matriz Histórico-Cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. *Cadernos Cedes*, n. ° 50, pp. 9-25. Faculdade de Educação, UNICAMP.
- Leite, S. A. S. (2001). Notas sobre o Processo de Alfabetização Escolar. In. Leite, S. A. S. (Org.) *Alfabetização e Letramento: contribuições para as práticas pedagógicas* (Coleção ALLE). Campinas: Komedi/Arte Escrita.
- Ludke, M. & André, M. E. A. (1986). *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Nadel-Brulfert, J. N.; Werebe, M. J. G. (Orgs.). (1986). *Henri Wallon: uma psicologia*. São Paulo: Ática.
- Oliveira, M. K. (1997) *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento - um processo sócio histórico* (4ª ed.). São Paulo: Scipione.
- Oliveira, M. K. (1992). O Problema da Afetividade em Vygotsky. In Y. La Taille; M. K. Oliveira; H. Dantas. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus.

- Rego, T.C. (2001). *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação* (11ª ed.). Petrópolis: Editora Vozes.
- Rey, F. L. G. (2000). El lugar de las emociones em la constituición de lo psíquico: el aporte de Vigotski. *Revista Educação e Sociedade*, n. ° 71, 133-149.
- Tassoni, E. C. M. (2000). *Afetividade e a Produção Escrita: a mediação do professor em sala de aula*. Dissertação de Mestrado em Educação. Faculdade de Educação. UNICAMP. Campinas, Brasil.
- Vygotsky, L. S. (1993). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (1994). *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (1999). *O Desenvolvimento Psicológico na Infância*. São Paulo: Martins Fontes.
- Wallon, H. (1968). *A Evolução Psicológica da Criança*. São Paulo: Edições 70.
- Wallon, H. (1995). *As Origens do Caráter na Criança*. São Paulo: Nova Alexandria.
- Wallon, H. (1975). *Psicologia e Educação da Infância*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Wertsch, J.V. (1987). Problem Solving in Social Interaction: a microgenetic Analysis. In M. Hickmann. *Social and Functional Approaches to Language and Thought*. New York: Academic Press.
- Zanelli, J. C. (1992). *Formação Profissional e Atividades de Trabalho: análise das necessidades identificadas por psicólogos organizacionais* (V. I). Tese de Doutorado em Educação. Faculdade de Educação. UNICAMP. Campinas, Brasil.

Tabela 1 – Frequências e Porcentagens dos Núcleos Temáticos, por Episódio e Total Geral.

Núcleos Temáticos		EPISÓDIOS DE INTERAÇÃO																Total de Ocorrências por NT	%
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16		
Núcleos Temáticos Verbais ¹	NT A	1	1	4	-	2	1	1	-	-	1	2	-	3	1	4	1	22	13,8
	NT B	1	1	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	3	1,9
	NT C	2	2	1	-	2	-	2	2	1	1	-	2	3	4	2	3	27	16,9
	NT D	2	1	-	1	3	1	-	1	-	-	-	-	1	3	1	-	14	8,8
	NT E	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	1	-	3	3	2	1	11	6,9
	NT F	1	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3	1,9
Núcleos Temáticos não Verbais ²	NT A	1	1	1	-	1	-	1	3	-	1	2	-	-	2	1	4	18	11,3
	NT B	1	1	1	-	1	2	2	3	3	1	1	1	-	-	-	1	19	11,8
	NT C	-	1	-	1	-	-	-	3	-	3	-	-	-	-	1	-	9	5,6
	NT D	-	2	-	-	-	-	2	5	2	2	2	3	-	1	1	2	22	14,2
	NT E	-	1	1	-	-	-	1	3	1	2	1	-	-	1	1	1	13	8,1
Total de Ocorrências por Episódio		9	10	8	2	12	5	9	21	7	11	7	8	10	15	13	14	161	100

¹ Núcleos Temáticos Verbais: **A** – ELOGIO, **B** – INSTRUÇÃO, **C** – INCENTIVO, **D** – APOIO, **E** – COOPERAÇÃO, **F** – CORREÇÃO.

² Núcleos Temáticos não Verbais: **A** – EXPRESSÃO FACIAL, **B** – APROXIMAÇÃO, **C** – CONTATO FÍSICO, **D** – ATENÇÃO, **E** – RECEPTIVIDADE.