

AS EMOÇÕES E A MOTIVAÇÃO: DISPOSITIVOS PARA O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

The emotions and motivation: devices for the process of teaching and learning in children education

***Bruna Marques Filgueira
Rosemary Sotero Da Silva Ribeiro Ferreira***
Centro Universitário do Rio Grande do Norte – Brasil

*O ambiente social da criança codetermina a sua existência e fornece o primeiro meio de satisfação das suas necessidades.
(Henri Wallon)*

Resumo:

Nos dias de hoje, o que se pode observar é a forma mecânica da prática docente em lidar com as questões do processo da aprendizagem na educação infantil. Ou seja, profissionais debruçados sobre planos de aula e rotinas a cumprir, esquecendo-se de perceber a subjetividade da criança e a maneira como a mesma enxerga o mundo a sua volta. A emoção, aliada à motivação, deve estar presente no contexto escolar de forma indissociável, para que, dessa forma, favoreça um clima de interação e aprendizagem significativas. Não há como acessar as habilidades cognitivas da criança sem que esta esteja mergulhada em vontade e desejo de construir algo. O desejo é articulado pela emoção, seguida da motivação, que impulsionam a criação, ludicidade e o faz de conta, despertando a construção da sua própria identidade, a partir de escolhas feitas pela própria criança, que ocorre de forma intrínseca. Perante esta realidade, este estudo tem como principal objetivo promover uma análise crítica do contexto escolar infantil, dando ênfase a importância das emoções e da afetividade. Reinterpretando e buscando responder: Como as emoções e a motivação influenciam positivamente a aprendizagem da criança na educação Infantil?

Palavras-chave: motivação, aprendizagem, emoções, educação infantil, afetividade.

Abstract:

Nowadays, what can be observed is the mechanical form of the teaching practice in dealing with the questions of the process of the learning in the infantile education. That is, professionals who are looking at lesson plans and routines, forgetting to perceive the subjectivity of the child and the way in which the child sees the world around him. Emotion, coupled with motivation, must be present in the school context

in an inseparable way, so that, in this way, it fosters a climate of meaningful interaction and learning. There is no way to access the child's cognitive abilities without the child being in the will and desire to build something. The desire is articulated by the emotion, followed by the motivation, that impel the creation, playfulness and the account, awakening the construction of its own identity, from choices made by the own child, that occurs intrinsically. Given this reality, this study has as main objective to promote a critical analysis of the children's school context, emphasizing the importance of emotions and affectivity. Reinterpreting and seeking to respond: How do emotions and motivation positively influence children's learning in early childhood education?

Keywords: motivation, learning, emotions, kindergarten, affectivity.

Introdução

Este artigo tem a intenção de investigar o tema “As emoções e a motivação como dispositivos para o Processo de Ensino e Aprendizagem na Educação Infantil”, a fim de expor e contribuir bibliograficamente sobre o olhar crítico acerca dessa temática, no contexto escolar. Nos dias de hoje, o que se pode observar é a forma mecânica de lidar com as questões da prática na educação Infantil, profissionais debruçados sobre planos de aula e rotinas a se cumprir, esquecendo de perceber a subjetividade da criança e a maneira como a mesma enxerga o mundo a sua volta. A emoção, aliada a motivação, deve estar presente no contexto escolar de forma indissociável, para que dessa forma favoreça um clímax de interação e aprendizagem significativa. Não há como acessar as habilidades cognitivas da criança sem que esta esteja mergulhada em vontade e desejo de construir algo, o desejo é articulado pela emoção, seguida da motivação, que impulsionam a criação, ludicidade, e o faz de conta, despertando a construção da sua própria identidade a partir de escolhas feitas pela própria criança que ocorre de forma intrínseca “.... a emoção esboça o pensamento, a representação que lhe é contraditória e não contrária; esboça a distinção entre o eu e o outro e preludia as afirmações da personalidade" (ZAZZO, 1968).

A criança não realizará uma atividade no contexto escolar mediada apenas pela ação dos profissionais da educação, mas pela escolha de realizar sem obrigações ou ultimatos. Segundo Wallon, nos primeiros anos, a criança necessita estar próxima aos adultos. Os mesmos poderão se articular desse feito para realizar um processo de aproximação com o contexto escolar, utilizando-se de algo natural:

as emoções e a motivação. Não é necessário se camuflar de tecnologias e recursos modernos se o principal da criança não for tocado de maneira sensível aos seus olhos. O olhar, a linguagem como mediadora, todos esses pressupostos servirão de ferramentas positivas para a ativação das emoções e a motivação no momento de apreender as informações. Perante esta realidade, este estudo tem o principal objetivo de promover uma análise crítica do contexto escolar infantil, dando ênfase a importância das emoções e afetividade. Reinterpretando e buscando responder: Como as emoções e a motivação influenciam positivamente a aprendizagem da criança na educação Infantil?

Concepção de Criança

Definir o que é ser criança não é uma tarefa fácil, visto que, em muitos lugares e épocas, o conceito diverge, diante de diferentes contextos sociais. Comumente, ouve-se que criança é um ser incompleto, que precisa de amparo e orientação para tornar-se social. Também sabe-se que ser criança é ter a liberdade de fantasiar e viver sem preocupações. No entanto, essa pergunta, do que é ser criança, vai muito mais além e nos traz grandes reflexões.

Etimologicamente, a palavra infância vem do latim, *infantia*, e refere-se ao indivíduo que ainda não é capaz de falar. Essa incapacidade, atribuída à primeira infância, estende-se até os sete anos, que representaria a idade da razão. Percebe-se, no entanto, que a idade cronológica não é suficiente para caracterizar a infância. (FROTA, 2007)

Assim, não apenas a idade cronológica, como também, a sociedade a qual a criança está inserida são responsáveis por esse conceito. Seja por questões culturais, seja por questões econômicas, o ser e viver a infância será diferente. Ou seja, não há como elaborar um conceito de infância, visto que, essa percepção será variável, dependendo de fatores culturais e, não esquecendo, também subjetivos.

Protagonista da sua própria história, ao mesmo tempo em que transforma e também é transformada pelo ambiente, a criança constrói a sua própria identidade. A mesma, ao fazer parte de uma organização familiar, sendo biológica ou não, que

servirá de primeira referência em seu ciclo desenvolvimental, assim como da própria sociedade, terá contato também com outras instituições, que contribuirão de forma diretiva para a construção sua identidade infantil. (RCNEI (vol.I))

No contexto histórico, o ocidente inaugura um novo conceito de criança, desde o século XVIII, quando essa passa a ser valorizada, dando dinamismo ao núcleo familiar. Como afirma Frota (2007), o conceito de infância se evidencia pelo valor do amor familiar: as crianças passam dos cuidados das amas para o controle dos pais e, posteriormente, da escola, passando pelo acompanhamento dos diversos especialistas e das diferentes ciências (Psicologia, Antropologia, Sociologia, Medicina, Fonoaudiologia, Pedagogia, dentre outras).

O Estado, então, a partir de um interesse acentuado pela educação da criança, com o objetivo de assegurar a existência de uma população adulta saudável, adaptada e produtiva, inicia um processo de infantilização da mesma. A família deixa de ser capacitada a educar os filhos e estes passam a ser educados sob a tutela da escola. A aprendizagem tradicional foi substituída pela escola, “uma escola transformada, instrumento de disciplina severa, protegida pela Justiça e pela política” (ANDRADE, 1998).

Desde muito cedo, as crianças demonstram um jeito muito especial de compreender o mundo em que vivem e, ao mesmo tempo, estabelecem uma relação muito verdadeira com as pessoas próximas. Em seu desenvolvimento, elas utilizarão as mais diversas formas de linguagens, formulando hipóteses e ideias sobre tudo que almejam descobrir. No entanto, não podemos esquecer que as crianças dispõem de uma natureza desenvolvimental própria, dessa forma, raciocinam e sentem o ambiente utilizando um jeito muito singular, em seu ciclo vital, sendo essa singularidade, muito peculiar a cada sujeito.

O ser criança na educação infantil

A educação infantil é um produto da revolução industrial, do capitalismo e o crescimento efervescente da urbanização e estruturalismo. Foi nesse contexto que surgiu a necessidade da mulher “mãe” ser inserida no mercado de trabalho. Assim,

as crianças, filhas de operários, precisavam de um lugar seguro até que seus pais saíssem do trabalho, um lugar que tivesse a característica de casa, ou seja, do ambiente familiar.

Nesse sentido, Soares (1997) diz que:

É a partir do século XVI que se iniciam as mudanças mais significativas, que viriam a alterar a posição e estatuto das crianças relativamente aos adultos. Atitudes associadas à sobrevivência, proteção e educação das crianças, que, gradualmente se foram fortalecendo durante os séculos XVII e XVIII, começaram a permitir delinear um espaço social especial destinado às crianças, no qual é já possível salvaguardar algumas das suas necessidades e direitos. (SOARES, 1997, p.78)

Logo, é nesse contexto no qual aparece a escola, uma instituição responsável pela acepção de crianças e jovens da convivência com os adultos, proporcionando a educação através de medidas rígidas e disciplinares, visando a construção de um sujeito consciente de seus direitos e deveres. A criança passou a ser enxergada como um sujeito de direitos e prioridades a serem garantidas. A Declaração Universal dos Direitos da Criança, em 1959, só reforçou essas garantias e o sétimo de seus princípios assegura que:

A criança tem direito a receber educação escolar, a qual será gratuita e obrigatória, ao menos nas etapas elementares. Dar-se-á criança uma educação que favoreça sua cultura geral e lhe permita – em condições de igualdade de oportunidades – desenvolver suas aptidões e sua individualidade, seu senso de responsabilidade social e moral. Chegando a ser um membro útil à sociedade. [...]

As competências esperadas na educação Infantil transcendem apenas o cuidar. A amplitude que pode possibilitar a troca social de ideias e culturas, o “Cuidar e Educar” está ligado a questões da valorização da educação infantil, enfatizando a importância da infância para o desenvolvimento do ser humano. A identidade intrapessoal e a interpessoal permeiam o ambiente escolar, garantindo o desenvolvimento saudável de trocas de experiências. Nas diretrizes nacionais para a educação infantil prevê, no artigo 3º, inciso III, que as propostas das escolas de

educação infantil devem garantir “práticas de educação e cuidados que possibilitem a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo, linguístico e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível”. Dessa forma, “cuidar e educar” são indissociáveis e devem estar presentes na educação infantil.

Para cuidar é preciso antes de tudo estar comprometido com o outro, com sua singularidade, ser solidário com suas necessidades, confiando em suas capacidades. Disso depende a construção de um vínculo entre quem cuida e quem é cuidado. (BRASIL, 1998, v.1, p.25)

Desse modo, podemos pensar a educação infantil como uma instituição indispensável na constituição do sujeito e não um local destinado apenas ao “cuidar”, no qual as mães, que necessitam trabalhar, deixam seus filhos seguros. Como afirma Didonet (2001, p.15), a creche organiza-se para apoiar o desenvolvimento, promover a aprendizagem, mediar o processo de construção de conhecimentos e habilidades, por parte da criança, procurando ajudá-la a ir o mais longe possível nesse processo.

[...] a escola tornou-se uma instituição fundamental na sociedade, quando a infância passou a ser vista como fase dotada de diferença, a ser institucionalizada, separada do restante da sociedade e submetida a um regime disciplinar cada vez mais rigoroso. (MOREIRA & VASCONCELOS, 2003, p.171)

Assim, a educação infantil começa a abandonar a visão assistencialista e passa a ser vista como uma instituição fundamental para o desenvolvimento da sociedade e o futuro do país. Essas duas concepções, assistencialismo e educação romperam seus laços, quando a educação passou a ser um direito de todas as crianças, independente da classe social, na qual a mesma pertencia.

Emoções e a motivação

Para uma melhor compreensão deste estudo, gostaríamos de definir o que são emoções e motivação. As emoções são processos psicológicos que, no início da

vida, estão relacionados a alterações psicofisiológicas, que ganham, a partir do desenvolvimento humano, aspectos sociais como sentimentos, afetações, desejos e paixões. A motivação é considerada uma força interior ou externa, que promove o alcance e a realização de objetivos. Dessa forma, a motivação envolve processos psicológicos, como as emoções, assim, como fatores sociais. Destacamos que essas duas palavras que, a princípio parecem simples, tem profundidades em seus significados.

Para Wallon, ao nascermos somos somente emoções orgânicas, é através delas que garantimos nossa sobrevivência. Segundo este teórico, desde o início da vida, os sujeitos realizam-se e tornam-se seres relacionais, por meio das emoções. No princípio de existência estão tão intimamente unidos a elas que se confundem com as situações do seu contexto. Isto é, (...) “com o ambiente humano de que provêm, na maior parte das vezes, as situações emocionais” (p.201). (SEGUNDO JÚNIOR, 2016)

A teoria Walloniana da Psicogênese da Pessoa Completa chega à conclusão de que o aprendizado e a afetividade caminham de modo integrado, no contexto de desenvolvimento do ser humano. Desde o nascimento, quando depende totalmente dos cuidados de um adulto, a criança expressa suas necessidades por meio do choro e de movimentos que mobilizem o cuidador. Assim, vai tornando-se sensível em detectar qualquer disponibilidade do outro, em relação a si mesma. Tais comportamentos vão sendo estendidos e refinados durante todo o processo de socialização e internalização.

Em Vigotski, podemos dizer que não há um conceito estrutural para as emoções. Para este autor, há um movimento processual de elaboração conceitual. Portanto, existe uma noção de emoção que atravessa a perspectiva vigotskiana, uma noção plurívoca, polissêmica, inacabada, que assume diferentes conexões com outros conceitos e noções, de acordo com o problema em pauta, assume e condensa diferentes sentidos, de acordo com os interlocutores e o contexto (MAGIOLINO, 2010). Vigotski vai sempre relacionar nosso comportamento com o meio, assim, as emoções vão variar em tempo e cultura.

Wallon é quem vai aprofundar este conceito e fazer relações com o aprendizado. Segundo Júnior (2016) afirma que “são os sentimentos que irão corresponder ao componente representacional das emoções, podendo, dessa maneira, expressarem-se pelo gesto, pela mímica e pela linguagem. Desse modo,

mais tardiamente vislumbramos o surgimento da paixão, componente da afetividade responsável pelo autocontrole em função de um objetivo”. Ou seja, para Wallon, o autocontrole das emoções, que são a forma expressiva da afetividade, vai responder de forma negativa ou positiva ao aprendizado, dependendo do surgimento da paixão. Logo, a vida afetiva do ser humano começa nas emoções orgânicas e, ao longo do ciclo vital, ganham um caráter social por meios dos sentimentos e das paixões.

As emoções e a motivação no universo escolar

A escola é o segundo local de socialização da criança, sendo o primeiro a família. É na escola, também, através das relações sociais, que a criança é inserida na cultura vigente, ampliando o seu contato com o diferente. Esse mundo externo ao âmbito familiar se constrói permeado pela afetividade, onde as emoções ganham sua nova condição, por meio da representação social. Na psicogênese da pessoa, Wallon (1979/1945) aponta:

Insisti frequentemente na importância que assumem, desde os primeiros meses, as reações emocionais da criança e as das pessoas que as rodeiam. Através delas se estabelece uma espécie de comunhão afetiva que precede na criança, como sem dúvida na história da humanidade, as relações ideológicas. O papel das emoções é, sem dúvida, o de um sistema de expressão anterior à linguagem articulada: um sistema que era necessário para desencadear, por uma espécie de contágio, poderosas reações coletivas (...). Por intermédio das emoções o indivíduo pertence ao seu meio antes de pertencer a si próprio.

Para Wallon, o desenvolvimento ocorre por alternâncias entre a afetividade e a cognição. Quando a primeira prepondera sobre a segunda, o ser volta-se para a construção de seu Eu, em um movimento interior. Quando a segunda prepondera sobre a primeira, o movimento é exterior. Assim, sem vínculo afetivo não há aprendizagem, sendo este um investimento da pessoa, que pode ser motivado pela qualidade e clima emocional estabelecido com o educador. Autores como Codo e Gazzotti (1999) e Freire (1994) corroboram que o afeto é extremamente necessário

no contexto escolar, bem como no ensino, respaldando que as ligações existentes entre a aprendizagem e o ensino são impulsionadas pela vontade e desejo que desencadeia na motivação. Dessa forma, fica claro quando as condições se mostram acessíveis para a aprendizagem. Seguindo esse mesmo pensamento, é notório evidenciar que as emoções estão presentes no ambiente escolar, servindo de mediação para a motivação e, conseqüentemente, a aprendizagem das crianças. Não é possível dissociar as emoções da aprendizagem, uma vez que as mesmas são indispensáveis para conceber o processo de construção da criança.

Para Vygotsky (1998), principal representante da psicologia histórico-cultural, a explicação acerca das emoções não estava clara. Ele buscava traçar a transformação das primeiras emoções para experiências emocionais superiores, isto é, típicas do psiquismo humano, a fim de explicar que os adultos tendem a desenvolver e ter uma vida emocional mais requintada socialmente do que as crianças. Por isso, a explicação a respeito das emoções soava mecanicista, por serem apenas centradas em processos psicomotores, dispensando a importâncias das emoções humanas superiores. Nesse sentido, Vygotsky não nega a emoção existente no início da vida da criança, porém, acredita ser uma emoção mais conectada aos processos psicológicos inferiores, tipicamente orgânicos e concentrados nos movimentos psicomotores.

O professor x papel social da educação infantil

O professor da educação infantil assume um papel fundamental na sociedade contemporânea, qual seja, transformar as crianças em cidadãos, críticos da realidade atual e conscientes do seu poder de transformação. Porém, o que podemos enxergar é que, nos dias atuais, ainda se cristaliza a ideia de assistencialismo na educação, herdada da revolução industrial. De acordo com a psicologia Walloniana, a criança na idade escolar vai estar na fase categorial. Nesse período, ela estará com muita vontade de descobrir novas coisas e aprender. A socialização com outras crianças será indispensável para o seu desenvolvimento, "como uma unidade susceptível de entrar em vários grupos e, juntando-se-lhes, de os modificar." (WALLON, 1975, p. 213).

Nesse sentido, pensar uma nova maneira de “fazer” educação é respeitar o desenvolvimento integral do aprendiz, levando em consideração que a sala de aula nessa fase é um espaço constituído a partir das relações humanas. Por essa razão, é preciso compreender e organizar os processos de socializações ganhos nesses intercâmbios sociais que são construídos no espaço escolar.

As propostas curriculares da Educação Infantil devem garantir que as crianças tenham experiências variadas com as diversas linguagens, reconhecendo que o mundo no qual estão inseridas, por força da própria cultura, é amplamente marcado por imagens, sons, falas e escritas. Nesse processo, é preciso valorizar o lúdico, as brincadeiras e as culturas infantis. (BRASIL, 2012, p.14)

Sendo assim, o universo infantil deverá ser um espaço permeado por ludicidade, estímulos e inúmeras descobertas. Cada música, palavra e atitude do professor são observadas atenciosamente pelas crianças, a fim de descobrirem algo novo e encantador. Quando a criança chega à escola, busca um vínculo com o personagem principal da cena escolar, que, nesse caso, é o professor, demonstrando carinho e respeito pelo mesmo. Isso não quer dizer que não haja momentos de transgressão as regras de convívio, ou as famosas birras, visto que a sala de aula é um espaço de extensão, com nuances de semelhança a casa da criança. Na escola, elas irão dividir e chamar para si a atenção do professor, a todo o tempo, para conseguir, cada vez mais, seu bem-estar emocional, ao manter contato com o mesmo.

De acordo com Mangiolino (2010), o objeto central da obra de Vygotsky sobre as emoções decorre sobre o desenvolvimento das mesmas, que se utilizam e se formam através da história sócio-individual. Essa contribuição teórica aponta para o rompimento de concepções inatas, tendências afetivas e predisposições emocionais. Sendo assim, posiciona uma forma de organização e desenvolvimento da prática pedagógica, isto é, a educação infantil e o fazer intencional do professor, sendo esses pontos determinantes para mudança nos modos de agir, sentir e pensar das crianças. Nesse sentido, é de suma importância considerar o meio social em que a criança está inserida, para iniciar o trabalho pedagógico de forma satisfatória, permitindo respeitar o que é particular de cada um.

Segundo Vygotsky, a criança se desenvolve culturalmente em dois níveis:

Cada função no desenvolvimento cultural de uma criança aparece duas vezes: primeiro no nível social e mais tarde, no nível individual, primeiro entre pessoas (interpsicológico) e depois dentro da criança (intrapicológico). Isso se aplica igualmente a toda atenção voluntária, à memória, à formação de conceitos. Todas as ações mentais superiores se originam como relações reais entre pessoas. (VYGOTSKY, 1978, p.57).

A relação entre professor e aluno determinará toda a dinâmica proposta em sala de aula, desde o acolhimento da entrada na sala, percorrendo por atividades que despertem a autonomia, criatividade, bem como os processos psicológicos superiores.

Vygotsky (2001b, p.115) corrobora que a aprendizagem organiza uma parte necessária no todo do desenvolvimento das características humanas formadas historicamente na criança. Segundo esse autor:

A aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam nas crianças essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente. [...] todo o processo de aprendizagem é uma fonte de desenvolvimento que ativa numerosos processos, que não poderiam desenvolver-se por si mesmos sem a aprendizagem.

De acordo com Leontiev (2001), principal representante da teoria da atividade, podemos enxergar uma regra geral pertinente ao desenvolvimento infantil psicológico: os avanços das funções psicológicas estão presentes na dependência dos processos concretos produzidos pela criança, ou seja, concretiza-se na execução das atividades pedagógicas.

Os professores desenvolvem o exercício pedagógico por meio da afetação e envolvimento, utilizando a prática cotidiana, planos de aulas bem formulados, técnicas adotadas em cursos de pós-graduação, sendo todos valiosos. No entanto,

nada supera o toque do olhar humano, o entendimento da palavra que ainda não foi dita, em um único olhar que compreende a subjetividade. Por isso, é uma relação recíproca que não compete nenhum juízo de valor. Muitos adultos recordam reminiscências do passado, repletas de conteúdos e memórias coletivas contidas nas experiências escolares, nas quais ouvimos relatos positivos e negativos sobre a conduta do professor em sala de aula, disciplinas, castigos, autoritarismo e cópias intermináveis, mas é possível perceber, também, a emoção desse adulto ao relembrar da professora da educação infantil a “tia” e como essas memórias reportam a emoções valiosas sentidas até hoje. Desse modo,

Afeto diz respeito àquilo que afeta, ao que mobiliza, por isso reporta à sensibilidade, às sensações. Podemos, ainda, referir afeto como ser tomado por atravessado, perpassado, quer dizer: afetado. Esse atravessar, perpassar é o que propriamente dá o caráter de afecção (GOMES & MELLO, 2010, p.684)

Oliveira (1997) explicita que “em Vygotsky, justamente por sua ênfase nos processos sócio-históricos, a ideia de aprendizado inclui a interdependência dos indivíduos envolvidos no processo” (p.57), sendo assim, o aprendizado envolve a interação social. Hoje, as crianças recebem o estatuto e tornam-se indivíduos garantidos por direitos, a infância ganha reconhecimento internacional, mesmo apresentando uma fala que remete a questões sociais e políticas da criança, revelando o caráter paradoxal dessa visão: [...] ao falar-se (e ao estudar-se) as crianças, produzem-se, na ordem do discurso e na ordem das políticas sociais, efeitos contraditórios, que resultam da extrema complexidade social da infância e da heterogeneidade das condições de vida. (PINTO & SARMENTO, 1997, p.14)

No cenário atual, a ideia de educação infantil pública perpassa a concepção do assistencialismo, promovendo educação de qualidade para todos, de acordo com a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Essa lei considera em seu art. 3º: O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;

IV - Respeito à liberdade e apreço à tolerância;

V - Coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

VI - Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

VII - valorização do profissional da educação escolar;

VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;

IX - Garantia de padrão de qualidade;

X - Valorização da experiência extraescolar;

XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

XII - consideração com a diversidade étnico-racial.

De acordo com os princípios da lei supracitada, a educação é um direito da criança. E, de acordo com o inciso VII, a mesma prevê valorização para o profissional da educação, sendo que, na realidade, nos deparamos a todo tempo com boa parte dos profissionais desmotivados e apáticos quanto a sua prática laborativa, pondo em risco o processo de ensino e aprendizagem das crianças. Logo, não é possível pensar a educação infantil sem emoção e motivação, estes processos psicológicos superiores que estão, cada vez mais perdendo o seu lugar nas escolas.

Para que ocorra o processo de ensino e aprendizagem dos alunos é preciso que a emoção das crianças tenha o seu lugar nos espaços educativos. Mas como, diante de um cenário educacional de professores desmotivados, com uma metodologia cada vez mais tradicional, impossibilitando as crianças de pensarem “fora da caixa”, ou seja, fora do padrão, e evoluírem enquanto pessoas de direitos e deveres?

Segundo Alves (2001), "a inteligência é essencialmente prática. Está a serviço da vida" (p.54). Nesse sentido, como a criança terá possibilidade de desenvolver a sua inteligência, quando a prática e os princípios básicos estão sendo extintos? Políticas públicas voltadas para a educação são primordiais para que os professores possam especializar-se em áreas afins da educação, promovendo aulas produtivas, que despertem as emoções das crianças, bem como a motivação para construir o ambiente e ser construído por eles.

Por fim, a relação professor-aluno se mostra cada vez mais essencial para o desenvolvimento integral do discente, apreciando, dessa forma, todos os aspectos sócio-emocionais da criança.

A educação psicomotora: ferramenta para o professor da educação infantil

As emoções e a motivação são ferramentas indispensáveis em sala de aula, as mesmas são indissociáveis. Sabemos que a afetividade da criança, no início da vida, são as emoções. Na primeira infância, essas são primitivas e externadas através dos processos psicomotores. As crianças são motivadas a partir do lúdico e das brincadeiras, sendo extremamente importante que o educador seja capaz de observar o momento certo para propor atividades pedagógicas que evoquem a motivação bem como emoções positivas nas crianças.

Nas brincadeiras, as crianças transformam os conhecimentos que já possuíam anteriormente em conceitos gerais com os quais brincam. É no ato de brincar que a criança estabelece os diferentes vínculos entre as características do papel assumido, suas competências e as relações que possuem com outros papéis, tomando consciência disto e generalizando para outras situações (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO, 1998, p. 27).

Para Vygotsky (1989, p.109), através do brinquedo, a criança aprende a agir sobre o mundo, sendo ele uma fonte de motivação. A educação psicomotora não busca relacionar-se apenas ao saber pedagógico, ou as competências da psicomotricidade, mas dirige-se na estruturação da personalidade, a sua organização e expressão por meio das atividades sociais de relação com o outro e

a criação. Esta compreende a educação do ser humano nos seus aspectos corporais, motores, emocionais, intelectuais e sociais (CARVALHO, 1996).

Nesse sentido, as práticas pedagógicas adotadas pelo professor da educação infantil devem passear por esses aspectos, referidos anteriormente, tornando o ambiente escolar motivador para o processo de ensino e aprendizagem da criança. O uso de jogos de memória, degustação de literatura, fantoches (a criança imita e cria suas próprias histórias), fantasias, brinquedos de espuma são fundamentais para a expressão corporal e emocional do sujeito, além de ser motivador e divertido.

A prática educativa em Psicomotricidade tem tido um papel importante na educação da criança, em seu meio escolar, visto ser coadjuvante das aprendizagens escolares (Nascimento, 1986). Le Boulch (1987) aponta, sobre a sua ação preventiva, inclusive, em aspectos mentais da criança. A Educação Psicomotora, conforme o exposto, é compatível com a teoria da psicogenética Walloniana, pois respeita as complexidades do ser humano, entendendo o sujeito em sua multidimensionalidade psíquica, corporal e social, sugerindo superar as dicotomias corpo-mente, indivíduo-sociedade e razão-emoção, legado da visão cartesiana de homem que atravessa diversos pensamentos ocidentais.

Segundo Galvão (1993, p. 33),

O projeto de sua psicogenética é o estudo da pessoa em sua totalidade, considerando suas relações com o meio (contextuada) e em seus diversos domínios (integrada). Contrário ao procedimento de se privilegiar um único aspecto no desenvolvimento da criança, Wallon o estudou em seus domínios afetivo, cognitivo e motor, procurando mostrar quais são, nos diferentes momentos do desenvolvimento, os vínculos entre cada um e suas implicações com o todo representado pela personalidade.

O educador deverá envolver as crianças no meio físico-cultural, provocá-los para que este seja investigado, explorado, descoberto e transformado.

Todas as experiências da criança (o prazer, a dor, o sucesso ou fracasso) são sempre vividas corporalmente. Se acrescentarmos valores sociais que o meio dá ao corpo e a cerção de suas partes,

este corpo termina por ser investido de significações, de sentimentos e de valores muito particulares e absolutamente pessoais (VAYER, 1984, P.76).

É nesse momento que a prática pedagógica se dá, estimulando os sentidos das crianças, aguçando a criatividade, utilizando meios pedagógicos, nesse processo, para que a criança aprenda em um contexto que respeita o seu desenvolvimento, expressando as suas emoções, através desse processo de descobertas. A realização da educação psicomotora é intercalar sucessivamente a construção do sujeito, através da afetividade, na troca com outros pares. Refere-se a um trabalho que implica na relação com o sujeito, os outros, e, nessa dinâmica, a figura do professor é de mediador e os objetos são produtos socioculturais, que podemos organizar dessa maneira: A atividade da criança só pode acontecer por intermédios de instrumentos que lhe garanta tanto o instrumento material quanto a linguagem utilizada pelo meio em que vive. Segundo o Ministério da Educação e Desporto (1998):

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, Brincadeiras e aprendizagens, orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros, numa atividade básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso pelas crianças, aos conhecimentos mais amplo da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis.

Sendo assim, a educação infantil deverá respeitar e considerar as fases de desenvolvimento da criança, bem como atender as suas necessidades, mediante propostas pedagógicas, permitindo a expressão da sua liberdade e emoção, no contexto escolar. Por fim, cabe ao educador procurar se adequar às necessidades da docência, uma vez que é preciso este engajar-se em cursos de aperfeiçoamento profissional, visando uma prática que desperte o interesse dos alunos pelo ambiente escolar e, dessa maneira, aprenda e se desenvolva de forma integral.

Considerações Finais

Ao término da reflexão aqui proposta, podemos inferir que é preciso mudanças no cenário educacional, tanto para o docente quanto para as adequações do espaço infantil. Estamos vivenciando momentos complicados no atual contexto: professores desmotivados, metodologias ultrapassadas e o sucateamento da pedagogia. Propagandas do governo fomentam uma escola ideal, salas de aula bem acomodadas, tecnologias avançadas e professores bem capacitados. Essa escola existe? Estamos distantes dessa realidade, embora seja um direito assegurado da criança. Nesse seguimento, Craidy (2002,p.58) afirma:

Impunha-se, assim, a partir da Carta Constitucional, a superação da tradição clientelista e paternalista que marca a história do Estado e da sociedade no Brasil. Foi também a Constituição que, pela primeira vez na nossa história afirmou a cidadania da criança ao estabelecer que ela é sujeito de direitos. Definiu, ainda, que a creche e a pré-escola são direitos não só da criança como de seus pais trabalhadores, homens e mulheres, e afirmou a natureza educativa da creche e pré-escola.

Quando refletimos sobre a educação infantil dos sonhos, várias imagens povoam o nosso consciente, tais como: brincadeiras, ludicidade, movimento, emoções e a imagem do educador sempre feliz e motivado. Porém, temos uma via de mão dupla, nesse contexto, como solicitar o empenho motivacional desse profissional, quando o mesmo encontra-se extremamente desmotivado? Isso ocorre devido à falta de investimentos educacionais que sejam aplicados na atualização do educador, bem como salários dignos e planos de carreira. Desse modo, sabemos que ser educador no Brasil requer, acima de tudo, amor e comprometimento. Não se pode esperar que a realidade se transforme para ser um bom educador, o verdadeiro professor é o agente transformador, ele vai abrir o caminho para curar a cegueira social e lançar pequenos cidadãos na sociedade, a fim de terem autonomia necessária para modificar a realidade. A escola é um espaço vivo, no qual a criança vivencia uma relação dialética com o educador e o meio escolar.

Sendo assim, esse tema despertou a nossa curiosidade e motivação. Sabemos que tudo começa na escola, e, é através dela, que a criança enxerga o mundo a sua volta, se não existir emoção nesse ambiente, como a criança irá se

desenvolver? A emoção move, não só o corpo, mas leva a mente da criança a espaços imaginários jamais visitados por um adulto, o brincar está presente em todas as formas de expressão.

Neste documento está presente os direitos das crianças garantidos e assegurados em creches e pré-escolas.

Nossas crianças têm direito à brincadeira. Nossas crianças têm direito à atenção individual. Nossas crianças têm direito a um ambiente conchegante, seguro e estimulante. Nossas crianças têm direito ao contato com a natureza. Nossas crianças têm direito à higiene e à saúde. Nossas crianças têm direito a uma alimentação sadia. Nossas crianças têm direito a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão. Nossas crianças têm direito ao movimento em espaços amplos. Nossas crianças têm direito à proteção, ao afeto e à amizade. Nossas crianças têm direito a expressar seus sentimentos. Nossas crianças têm direito a uma especial atenção durante seu período de adaptação à creche. Nossas crianças têm direito a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa. (Brasil, 1995, p.11)

Acreditamos que essa pesquisa irá contribuir positivamente para a área educacional, no campo da psicologia e da pedagogia. A temática aqui proposta, em relação à motivação e a emoção como dispositivos para o processo de ensino e aprendizagem na educação infantil, vislumbra a necessidade de estudos e aprofundamentos teóricos que possibilitem inovadoras discussões nesse campo. Quem sabe, este estudo possa promover um novo olhar sobre as questões aqui propostas. Evidenciamos, portanto, a necessidade de considerar a importância fundamental dos processos de motivação e emoção na complexidade do aprender a aprender.

Referências

ALEXANDROFF, Marlene Coelho. O Papel das emoções na constituição do sujeito. **Constr. Psicopedag.**, São Paulo, v. 20, n. 20, p.3-3, 2012. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542012000100005>. Acesso em: 04 jun. 2017.

FROTA, Ana Maria Monte Coelho. **Diferentes concepções da infância e adolescência: a importância da historicidade para sua construção**. Revispsi, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p.9-8, 21 mar. 2007. Disponível em: <<http://www.revispsi.uerj.br/v7n1/artigos/html/v7n1a13.htm>>. Acesso em: 15 ago. 2017.

ANDRADE, Angela Nobre de. **A criança na sociedade contemporânea: do 'ainda não' ao cidadão em exercício**. Psicologia: Reflexão e Crítica, [s.l.], v. 11, n. 1, p.161-174, 1998. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0102-79721998000100010>.

SEGUNDO JÚNIOR, Eudes Basílio de Alencar. **Constituição do eu e a alteridade: diálogos entre a perspectiva histórico-cultural de Vigotski e a psicologia psicogenética de Henri Wallon**. 2016. 106 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Psicologia, CCHLA, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

MAGIOLINO, Lavínia Lopes Salomão. **Emoções humanas e significação numa perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano: um estudo teórico da obra de Vigotski**. 2010. 193 f. Tese (Doutorado) - Curso de Psicologia, Unicamp, Campinas, 2010. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/251431>>. Acesso em: 26 out. 2017.

BRASIL. Câmara de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. **Parecer n. CEB 22/98, de 17 de dezembro de 1998. Aprova as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, CODO, W. & GAZZOTTI, A. A. (1999) Trabalho e afetividade, em Codo, W. Educação: carinho e trabalho. Petrópolis, RJ: Editora Vozes/Brasília CNTE e Brasília LPT.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. 1990. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em 16/04/2017.

OLIVEIRA, C. B. E. (2003). **O papel do professor no processo de estimulação e manutenção do interesse do aluno pela escola**. Monografia de Graduação. Curso de Psicologia, Universidade Católica de Brasília, Brasília.

VYGOTSKY, L. S. **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar.** In: VYGOTSKI, L.S.; LURIA, A. R. Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

GOMES, C. A. V. & Mello, S. A. (2010). **Educação escolar e constituição do afetivo: algumas considerações a partir da Psicologia Histórico-Cultural.** *Perspectiva*, 28(2), 677-694.

DIDONET, V. **Creche: a que veio... para onde vai...** Em Aberto (Brasília, DF), v.18, n.73, p.11-28, jul. 2001.

MOREIRA, E. M., VASCONCELLOS, K. E. L. **Infância, infâncias: o ser criança em espaços socialmente distintos.** *Serviço Social & Sociedade* (São Paulo), ano 24, n.76, p.171, nov. 2003. pdf>. Acesso em 15/04/2017

WALLON, Henri. **As origens do caráter na criança.** São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1995 a. VYGOTSKY, L. S. (1993) *Pensamento e Linguagem.* São Paulo: Martins Fontes. _____ (1998) *O desenvolvimento psicológico na infância.* São Paulo: Martins Fontes.

ANDRADE, LBP. **Educação infantil: discurso, legislação e práticas** institucionais [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 193 p. ISBN 978-85-7983-085-3. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil /Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental.** — Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il. Volume 1: Introdução; volume 2: Formação pessoal e social; volume 3: Conhecimento de mundo. 1. Educação infantil. 2. Criança em idade pré-escolar. I. Título.

BRASIL. **Parecer n. 20, de 11 de novembro de 2009.** Diário Oficial República Federativa do Brasil, Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, Brasília, DF, 9 dez. 2012, seção 1, p.14.

SOARES, N. F. **Direitos da criança: utopia ou realidade.** In: PINTO, M., SARMENTO, M. J. *As crianças: contextos e identidades.* Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho. 1997.

ALVES, Rubem. **Estórias de quem gosta de ensinar.** São Paulo: Papirus, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar**. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (Org.). Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 1978, p. 57.

VIGOTSKI, L.S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. 1 ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKII, L.S., LURIA, A.R. & LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 9ª ed. São Paulo: Ícone, 2001p.115.

CARVALHO, E. M. R. **Contribuições da Teoria Walloniana à Educação Psicomotora**. Monografia de especialização em Psicomotricidade – UNIFOR, 1996.

LE BOULCH, J. **Educação Psicomotora**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

NASCIMENTO, L., MACHADO, M. T. **Psicomotricidade e Aprendizagem**. Rio de Janeiro: Enelivros, 1986.

GALVÃO, I. **Henri Wallon: uma Concepção Dialética do Desenvolvimento Infantil**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

VAYER, P. **El nino frente al mundo**. Barcelona: Científico-Médica, 1977.

VIGOSTKY, L. A. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. **Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças**. Brasília: Ministério da Educação, 1997. 44 p.

Bruna Marques Filgueira

Rosemary Sotero Da Silva Ribeiro Ferreira

Alunas do Centro Universitário do Rio Grande do Norte

Natal, Estado do Rio Grande do Norte

E-mails: brunamarkes@hotmail.com; rosemarysotero@hotmail.com