

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

VIVIANE APARECIDA FERREIRA FAVARETO CACHEFFO

**MANIFESTAÇÕES AFETIVAS NAS CONCEPÇÕES E
PRÁTICAS EDUCATIVAS NO CONTEXTO DA CRECHE:
REFLEXÕES A PARTIR DA PERSPECTIVA WALLONIANA**

PRESIDENTE PRUDENTE

2012

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

VIVIANE APARECIDA FERREIRA FAVARETO CACHEFFO

**MANIFESTAÇÕES AFETIVAS NAS CONCEPÇÕES E
PRÁTICAS EDUCATIVAS NO CONTEXTO DA CRECHE:
REFLEXÕES A PARTIR DA PERSPECTIVA WALLONIANA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, câmpus de Presidente Prudente, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Gilza Maria Zauhy Garms

PRESIDENTE PRUDENTE

2012

DEDICATÓRIA

*Aos meus grandes incentivadores:
Gorete, Fernando, Beto e Sofia,
que compartilharam comigo, cada um a seu modo,
a concretização desse sonho.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos aqueles que contribuíram para a realização deste trabalho, especialmente:

a DEUS, que me proporcionou força, sabedoria, discernimento, perseverança e saúde, para efetivação dos meus projetos e sonhos;

ao meu esposo, Fernando Gervazoni Cacheffo, por sempre ter-me apoiado, acreditando em meus sonhos e se alegrando com as minhas vitórias;

à minha grande família, Gorete, Beto, Bruno, Sofia, Alessandra, Raíssa, Rogério, Elaine, Andressa, Valdomiro, Ana e Ariane, pelo carinho e amor que dispensaram a mim;

à minha avó, minhas tias, tios, primas, primos e ao meu afilhado, pessoas que eu amo demais, pertencentes às famílias Ferreira, Favareto, Cacheffo e Gervazoni;

à professora Gilza Maria Zauhy Garms, por quem nutro um afeto especial, pela orientação tão segura no caminho da investigação, mostrando-se sempre tão solícita e confiante na minha caminhada;

à Prof^a Dr^a Ana Rita Silva Almeida Chiara, grande conhecedora da obra walloniana, pelas valorosas contribuições que instigaram avanços deste trabalho;

à Prof^a Dr^a Maria Suzana de Stefano Menin, pela solicitude para a leitura deste trabalho e pelas contribuições precisas para o melhor desenvolvimento do texto.

à Prof^a Dr^a Célia Maria Guimarães, que contribui para minha formação desde a Habilitação para o Magistério em Educação Infantil, no ano de 2007, por quem tenho grande admiração, pela seriedade e competência;

à amiga Daniele Ramos de Oliveira, pessoa especial, que nestes dois anos de trajetória cooperou muito para a constituição desta pesquisa e para minha formação pessoal e profissional;

aos amigos do G.O.D.O.F. (Grupo de Orientandos de Outras Fronteiras), Juliane, Klinger, Maiara, Natália e José Ricardo, que tornaram os desafios mais leves e a caminhada mais alegre;

à Indira Aparecida Santana Aragão, por sempre estar disposta a me ajudar;

aos professores da Graduação em Pedagogia da FCT/UNESP que lecionaram para a turma do período vespertino, durante os anos de 2003 – 2006;

às amigas Letícia, Érica, Rose, Cristiana e Marceli, pela atenção e companheirismo;

à Lívia, Sabrina e Hellen Thaís, pelos exemplos de luta e determinação;

aos integrantes do Grupo de Pesquisa FOPREI (Educação Infantil e Formação de Professores), pelas valiosas tardes de estudos e trocas, em especial à Prof^a Dr^a Fátima Aparecida Dias Gomes Marin;

às professoras Renata, Célia, Jildete e Sandra, profissionais competentes, com as quais eu compartilharia a educação do(s) meu(s) futuro(s) filho(s);

à Marisa Oliveira Vicente dos Santos, pessoa especialíssima, exemplo de profissionalismo e serenidade;

às crianças e profissionais do CCI – Chalezinho da Alegria, que contribuíram enormemente para realização da pesquisa;

aos colegas e amigos da turma de Mestrado em Educação do ano de 2010;

aos funcionários da Pós-Graduação da FCT/UNESP, pelo atendimento sempre solícito;

à CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), pelo apoio financeiro para que eu me dedicasse integralmente à realização dessa pesquisa;

a todas as pessoas que não mencionei, mas que torcem por mim, meu muito obrigada.

Vida

*Há momentos na vida em que sentimos tanto a falta do passado, que o que mais queremos é sair do sonho e voltar no tempo.
Sonho com aquilo que quero.
Sou o que quero ser, porque possuo apenas uma vida e nela só tenho uma chance de fazer aquilo que quero.
Tenho felicidade bastante para fazê-la doce.
Dificuldades para fazê-la forte.
Tristeza para fazê-la humana.
E esperança suficiente para fazê-la feliz.
As pessoas mais felizes não têm as melhores coisas.
Elas sabem fazer o melhor das oportunidades que aparecem em seus caminhos.
A felicidade aparece para aqueles que choram.
Para aqueles que se machucam.
Para aqueles que buscam e tentam sempre.
E para aqueles que reconhecem a importância das pessoas que passam por suas vidas.
O futuro mais brilhante é baseado num passado intensamente vivido.
Você só terá sucesso na vida quando perdoar os erros e as decepções do passado.
A vida é curta, mas as emoções que podemos deixar duram uma eternidade.
A vida não é de se brincar porque em um belo dia "se morre".*

Clarice Lispector

FICHA CATALOGRÁFICA

C126m Cacheffo, Viviane Aparecida Ferreira Favareto.
Manifestações afetivas nas concepções e práticas educativas no contexto da creche: reflexões a partir da perspectiva walloniana / Viviane Aparecida Ferreira Favareto Cacheffo. - Presidente Prudente : [s.n], 2012
115 f.

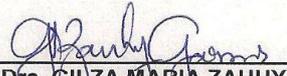
Orientador: Gilza Maria Zauhy Garms
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia
Inclui bibliografia

1. Afetividade. 2. Creche. 3. Professora de Educação Infantil. I. Garms, Gilza Maria Zauhy. II. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia. III. Manifestações afetivas nas concepções e práticas educativas no contexto da creche: reflexões a partir da perspectiva walloniana.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Presidente Prudente

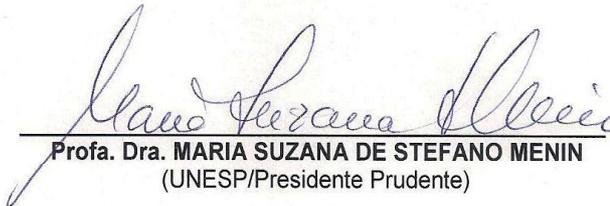
BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. GILZA MARIA ZAUHY GARMS
(ORIENTADORA)



Profa. Dra. ANA RITA SILVA ALMEIDA CHIARA
(Instituto Fed. de Educ. Ciência e Tecnologia Bahiano)



Profa. Dra. MARIA SUZANA DE STEFANO MENIN
(UNESP/Presidente Prudente)



VIVIANE APARECIDA FERREIRA FAVARETO CACHEFFO

PRESIDENTE PRUDENTE (SP), 17 DE ABRIL DE 2012.

RESULTADO: aprovado

MANIFESTAÇÕES AFETIVAS NAS CONCEPÇÕES E PRÁTICAS EDUCATIVAS NO CONTEXTO DA CRECHE: REFLEXÕES A PARTIR DA PERSPECTIVA WALLONIANA

Resumo

A presente investigação vincula-se à linha de pesquisa Infância e Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, da Faculdade de Ciências e Tecnologia – FCT/UNESP – e tem por objetivos investigar as concepções de afetividade – emoção, sentimento e paixão – de professoras de uma creche universitária, e identificar como lidam com as manifestações afetivas das crianças, buscando dar visibilidade às práticas educativas que favoreçam o desenvolvimento infantil. Segundo a teoria walloniana, a afetividade é um processo interacional entre os aspectos orgânicos e sociais, que permite ao ser humano afetar e ser afetado pelos acontecimentos; trata-se de um domínio funcional, que, juntamente com a cognição e a motricidade, constitui a pessoa de modo completo, podendo ser expressa inicialmente pelas sensações de bem-estar e mal-estar, posteriormente, pelas emoções, sentimentos e paixão. Para a realização da pesquisa, que se caracteriza como estudo de caso qualitativo, do tipo etnográfico, foram selecionados os seguintes instrumentos metodológicos: pesquisa bibliográfica; análise documental; observação e entrevista semiestruturada, possibilitando a organização dos dados em cinco categorias de análise: “dimensão afetiva – concepções”; “dimensão afetiva: concepções em relação às práticas”; “rotina da afetividade” “manifestações emocionais”; e “interações criança-criança”. Com a análise documental, descobriu-se que a dimensão afetiva é considerada, nos documentos analisados (*Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação; Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil – introdução, volume 1 e volume 2; Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil – de 1999 e a revisão, de 2009*), como um dos aspectos inerentes à criança, contemplada como ser integral. Traz como orientações aos profissionais a observação das expressões infantis, o respeito aos desejos das crianças, o planejamento de atividades objetivando a cooperação e a solidariedade, o diálogo como estratégia corticalizada para identificar as necessidades infantis e a mediação do professor, a fim de oferecer às crianças interações que promovam o bem-estar infantil; todavia, apresenta também lacunas quanto à definição da terminologia. Os dados categorizados revelaram que as concepções de afetividade e suas manifestações são definidas com base nas relações de interação que as professoras estabelecem com as crianças, e que emoção, sentimentos e paixão são considerados sinônimos por duas das quatro professoras analisadas. No que diz respeito a serem afetivas, todas as professoras posicionam-se como afetivas constantemente e consideram que a relação professor-criança é pautada pela afetividade, que se traduz em respeito às especificidades da criança. No que concerne às práticas educativas, constataram-se episódios que evidenciaram posturas e estratégias adequadas para lidar com as manifestações emocionais dos bebês e crianças pequenas, e episódios em que as professoras foram contaminadas pelo “circuito perverso” e que as interações entre criança-criança, fundamentais para o desenvolvimento psicológico infantil, são permeadas constantemente pela mediação das professoras, apontando a necessidade do planejamento de situações que afetem positivamente as crianças. Assim, o professor, como mediador qualificado e promotor de interações, precisa ter subsídios teóricos para compreender que o desenvolvimento afetivo na perspectiva walloniana é composto por uma gama de manifestações, a qual possibilita à criança se constituir como pessoa de modo integral.

Palavras-chave: Afetividade. Creche. Professora de Educação Infantil.

AFFECTIONATE BEHAVIORS IN EDUCATIONAL THEORY AND METHODOLOGY IN A DAY CARE CENTER CONTEXT: ANALYSIS UNDER WALLON PERSPECTIVE

ABSTRACT

This current investigation is linked with the Childhood and Education research of the graduate course program in Education – mastering course of the Science and Technology College – FCT/UNESP – and its goals are to investigate the affection conceptions – emotion, feeling and passion – of teachers of a collegiate daycare center, and identify how they deal with children affectionate behaviors, trying to give visibility to the educational methodologies which contribute to the children development. According to Wallon’s theory, the affection is an interactive procedure between organic and social matters, which allows human beings to affect and be affected by the events; dealt as a functional dominion, that, joint with cognition and the motility, compose a person as a whole, being able to express initially by well-being or indisposition, later, by the emotions, feelings and passion. For the achievement of this research, that is characterized as a qualitative case study, as an ethnography type, the following methodology were chosen: bibliographic research; documentary analysis; observation and semi structured interview, making it possible to organize the data in five different analysis category: “affective and relational dimension – theory”; “affective and relational dimension in relation to the methodology”; “affectionate routine”; “emotional behaviors”; and “interactions between child and child”. By the documentary analysis, it was realized that the affective and relational dimension is considered, in the documents analysed (National Policy on Early Childhood Education – the right of children zero to six years of education, National Curriculum Reference for Early Childhood Education – 1998, National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education – 1999 and revised in 2009), as one of the aspects inherent to the children, contemplate as a whole human being. It brings to the professionals, the observation from children expression, the respect to the children’s desires, the activities planning aiming the cooperation and the solidarity, the dialogue as a rational strategy to identify the children needs and the teacher’s mediation, in order to offer the children interactions that bring the children well-being; however, it also shows gaps as the definition of the terminology. The data categorized shows that the conception of affection and its manifestation are defined according to the relation between the interaction teachers establish with the children, and how emotions, feelings and passion are considered synonyms by two of the four teachers analyzed. Related to being affectionate, all the teachers act with constant affection and consider that the relation teacher-child is based on affection, which is translated according to the children specificity. In what it refers to educational methodology, there were episodes that showed proper strategies and behaviors to deal with babies and young children emotional behaviors, and episodes in which the teachers were contaminated with “perverse structure” and that the interactions between child-child fundamental for the children psychology development, are constantly interfered by the teachers, showing the need for a situation planning which affect the children positively. Thus, the teacher, as a qualified mediator and interaction promoter, needs theory knowledge to comprehend that the development in Wallon perspective is compound of a gain of manifestation in which the child is built as a person as a whole.

Key words: Affection. Daycare center. Day care center teacher

SUMÁRIO:

Introdução	11
Capítulo 1 – A teoria psicogenética de Henri Wallon: apontamentos sobre a dimensão afetiva	15
1.1 – Quem foi Henri Wallon?	15
1.2 – O que é afetividade?.....	18
1.3 – Emoção	21
1.4 – Sentimentos e paixão.....	25
1.5 – O desenvolvimento psicológico infantil.....	27
1.6 – Estágios do desenvolvimento infantil.....	28
1.7 – A função do professor na perspectiva walloniana.....	34
Capítulo 2 – A creche no Brasil e os Centros de Convivência Infantil na Unesp: breve contexto histórico	39
Capítulo 3 – A afetividade nos documentos oficiais e nas pesquisas acadêmicas	45
3.1 - Uma análise dos documentos oficiais de Educação Infantil em relação à dimensão afetiva: concepções, orientações e implicações pedagógicas.....	45
3.2 – Outros olhares sobre o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil .	50
3.3 – A afetividade nos demais documentos.....	51
3.4 – O que revelam as pesquisas acadêmicas sobre a afetividade?.....	60
Capítulo 4 – Metodologia	66
4.1 – Caracterização da pesquisa.....	66
4.2 – Objetivos.....	67
4.3 – Universo da Pesquisa: Centro de Convivência Infantil.....	68
4.4 – Etapas para a realização da pesquisa.....	69
4.5 – Procedimentos e análise.....	70
4.6 – Perfil dos sujeitos da pesquisa: as professoras.....	72
4.7 – Categorias de análise.....	73

Capítulo 5 – O desvelar da afetividade nas concepções e nas práticas das professoras de creche	75
5.1 – Afetividade: o revelar das concepções.....	75
5.2 – Dimensão afetiva: concepções em relação às práticas.....	80
5.3 – Rotina da afetividade.....	85
5.4 – Manifestações emocionais.....	89
5.5 – Interações criança-criança.....	93
Capítulo 6 – Considerações	98
Referências	102
Anexos	112

Introdução

A presente investigação, em nível de mestrado, originou-se em nossa graduação em Pedagogia, pela Faculdade de Ciências e Tecnologia – UNESP – campus de Presidente Prudente.

Durante o segundo ano de curso, a professora Dr^a Ana Archangelo, responsável pela disciplina “Pesquisa em educação”, solicitou-nos que elaborássemos um projeto de pesquisa, para fins de avaliação.

Conversando com a professora Dr^a Gilza Maria Zauhy Garms sobre a afetividade como temática de interesse, recebemos algumas sugestões de leitura e, dentre elas, a dissertação intitulada “A emoção na percepção do professor pré-escolar – um estudo com base na obra de Henri Wallon”, da pesquisadora Ana Rita Silva Almeida, para que refletíssemos sobre nosso possível objeto de estudo.

A partir da leitura de textos de pesquisadores que se debruçaram sobre a teoria walloniana e da dissertação citada, elaboramos o projeto de pesquisa “A afetividade na formação da personalidade infantil”, que tinha por intenção desvendar as concepções docentes em relação à constituição e à formação da personalidade, no desenvolvimento infantil.

Após a conclusão da graduação, lecionamos em uma escola municipal da cidade de Narandiba/SP, durante os anos de 2007 e 2008. Em sala de aula, pudemos vivenciar as dinâmicas emocionais que os alunos expressavam e suas influências no processo de ensino e aprendizagem. Pelas interações com os alunos, experimentamos situações que causaram bem-estar e mal-estar, de modo que, algumas vezes, chegamos a emergir no circuito perverso. Ou seja, deixamo-nos contaminar pelas atitudes dos alunos e não tivemos práticas corticalizadas para a diminuição desses estados emocionais. Mas, com base na reflexão constante das nossas práticas, conseguimos identificar as situações que nos contagiavam e buscamos, nos mecanismos de diálogo e representação, oral e escrita, práticas coerentes ao estágio de desenvolvimento em que nossos alunos se encontravam.

Assim, desde a graduação, a afetividade e o desenvolvimento infantil revelaram-se como temas para aprofundamento e investigação e, na pós-graduação, elaboramos um projeto de pesquisa buscando integrar as temáticas com as situações vivenciadas no exercício da nossa profissão, delimitando os seguintes objetivos: investigar as concepções de afetividade – emoção, sentimento e paixão de professoras¹ de uma creche universitária; identificar como as

¹ Designação proposta pela LDB (9394/96).

professoras lidam com manifestações afetivas das crianças, procurando dar visibilidade às práticas educativas que favoreçam o desenvolvimento infantil. Os objetos de estudo são as concepções das professoras, em relação à afetividade e suas manifestações, assim como as relações afetivas entre professora-criança e criança-criança.

Para investigar a dimensão afetiva nas concepções e práticas de interação, optamos pela pesquisa qualitativa, na modalidade estudo de caso do tipo etnográfico (ANDRÉ, 2008a), utilizando como instrumentos metodológicos a observação, a entrevista semiestruturada e a análise documental. Segundo André (1999), a abordagem do tipo etnográfico permite que o pesquisador tenha contato direto com os sujeitos selecionados e uma quantidade significativa de dados descritivos.

O primeiro procedimento da investigação, o mapeamento bibliográfico, possibilitou a delimitação dos objetivos, a construção do referencial teórico e a identificação da relevância da pesquisa. Nessa etapa, foi feita a localização, análise e síntese das dissertações e teses produzidas durante o período de 1996 – 2010, dos programas de Pós-Graduação em Educação avaliados pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) no triênio (2007-2009), dos artigos publicados na ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), entre 2000 e 2009, e de livros publicados e organizados por estudiosos da área.

A pesquisa foi realizada em um dos Centros de Convivência Infantil – CCI – da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” e, dentre as justificativas para a escolha dessa instituição, destacamos a formação de todas as professoras em nível superior e a habilitação em Educação Infantil, exigência da Política dos CCIs. A parte empírica da pesquisa, a coleta de dados, teve início em 2010, nos meses de setembro a dezembro, e as entrevistas semiestruturadas foram realizadas em março de 2011.

Para a apresentação e a análise dos dados coletados, a presente dissertação foi subdividida em seis capítulos. O primeiro capítulo contempla a biografia de Henri Wallon, as dimensões propostas pela teoria psicogenética – afetiva, motora, cognitiva e da pessoa – bem como as manifestações da afetividade – emoção, sentimento e paixão. A opção pela teoria walloniana é plenamente justificada:

A vastidão das perspectivas que ele [Wallon] abre é a maior justificativa para trazê-lo à apreciação do nosso meio universitário. Mas, o caráter denso e complexo dos seus textos impõe a humildade do trabalho de divulgação.

Quem quer que deseje conseguir interlocutores em torno das concepções wallonianas, precisa aceitar a modéstia da função de apresentador. (DANTAS, 1990, p.2).

Retrata também o desenvolvimento infantil, as etapas que o bebê² e a criança pequena³ podem percorrer até o terceiro ano de vida; e, ainda, o papel do professor, segundo o postulado walloniano.

No segundo capítulo, pontuamos brevemente o contexto histórico das creches, no Brasil e na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, buscando revelar os avanços e as mudanças de perspectivas, no que diz respeito à função da Educação Infantil, quanto a cuidar e educar, destacando-se a necessidade da construção e consolidação de uma identidade para essa etapa educacional.

O terceiro capítulo traz um panorama dos documentos oficiais (*Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação; Referenciais Curriculares para Educação Infantil* – introdução, volume 1 e volume 2; *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil*, de 1999, com sua revisão, de 2009), quanto à dimensão afetiva, com a intenção de desvelar concepções, orientações e/ou implicações no que tange ao trabalho docente a ser realizado com as crianças de zero a três anos de idade.

No quarto capítulo, são delineados os percursos metodológicos utilizados para a delimitação do objeto de estudo, fenômeno de investigação, e as etapas percorridas para melhor compreendê-lo. Apresentamos a caracterização do estudo, da instituição onde a pesquisa foi efetivada, e o perfil das profissionais, sujeitos da investigação, bem como as categorias de análise compostas pelas regularidades detectadas.

No quinto capítulo, os dados da entrevista e observação são expostos e analisados, com base na fundamentação teórica walloniana. Os dados são repartidos em cinco categorias: “dimensão afetiva – concepções”; “dimensão afetiva: concepções quanto às práticas”; “rotina da afetividade” “manifestações emocionais” e “interações criança-criança”.

No sexto capítulo, são explicitadas considerações que, para o momento, se definem como finais. Os resultados obtidos pela pesquisa são relacionados com os demais estudos que investigaram o fenômeno da afetividade na Educação Infantil, tendo por objetivo revelar implicações no que concerne à formação de professores e planejamento de práticas educativas.

² Conforme Barbosa (2009, p. 2), por *bebê* compreende-se a criança até 18 meses de vida.

³ Por *criança pequena*, entende-se a faixa etária de 19 a 36 meses de idade.

Portanto, a presente investigação empenha-se para descobrir e exhibir práticas educativas que favoreçam o desenvolvimento afetivo infantil e as estratégias usadas pelas professoras, que se configuram como adequadas para lidar com as manifestações emocionais, compreendendo que a afetividade se inicia e perdura durante toda a vida do ser humano, imprimindo qualidade às situações vivenciadas.

Capítulo 1 – A teoria psicogenética de Henri Wallon: apontamentos sobre a dimensão afetiva

Ao mesmo tempo que teorias aprimoram nosso olhar, nossa observação, e tornam nossas ideias mais claras e precisas, elas também são uma condição limitadora. É difícil abranger com elas toda a complexidade dos fenômenos estudados: ao mostrar, ao iluminar alguns componentes desses fenômenos, outros ficam obscurecidos. Uma boa teoria, como uma fotografia, é aquela que permite descobrir dimensões para além do seu foco. (MAHONEY, 2004, p.13).

1.1 – Quem foi Henri Wallon?

Henri Wallon⁴ nasceu em 15 de junho de 1879, em Paris, na França. Foi filósofo, médico, psicólogo e político que defendia os ideais marxistas.

Entre os anos de 1899 a 1908, formou-se em filosofia e medicina e, posteriormente, passou a atuar como assistente de professor na área neurológica, trabalhando com crianças portadoras de deficiências mentais.

No período da Primeira Guerra Mundial (1914-1918), participou do campo de batalha e entrou em contato com os combatentes que tiveram lesões cerebrais.

Em 1925, doutorou-se em letras com tese a respeito da criança turbulenta e, no ano de 1927, tornou-se presidente da Sociedade Francesa de Psicologia, devido ao fato de já estar na Universidade de Sorbonne, como responsável pelos estudos sobre Psicologia da Criança. Em 1934, publicou o livro *As origens do caráter na criança*.

Durante sua vida, Henri Wallon dedicou-se à medicina e, paralelamente, aos estudos sobre a psicologia da criança, sendo nomeado, entre 1937-1949, professor do Collège de France, para a cadeira Psicologia e Educação da criança.

Nesse período, foram publicados os seguintes livros: *A evolução psicológica da criança* (1941); *Do ato ao pensamento* (1942) e *A origem do pensamento da criança* (1945). Em 1944, foi nomeado secretário do Ministério da Educação Nacional e, em 1946, tornou-se deputado e presidente da comissão responsável pela reforma do ensino francês, apresentando, em 1947, o projeto Langevin-Wallon. Fundou a revista *Enfance* e, mesmo aposentado, deu

⁴ Henri Paul Hyacinthe Wallon (nome completo do autor).

continuidade a seus estudos sobre a psicologia infantil até a data da sua morte, 1º de dezembro de 1962.

Com seu interesse notório pela psicologia da criança, Wallon elaborou uma teoria que compreende o ser humano em sua integralidade, tendo em vista as dimensões afetiva, motora, cognitiva e da pessoa. Entretanto, nota-se em seus estudos ênfase sobre o desenvolvimento psicológico da afetividade, a partir de uma de suas manifestações – sensações de mal-estar e bem-estar, emoção, sentimento e paixão.

Para construir sua teoria, Henri Wallon adotou como base epistemológica o materialismo histórico dialético.

O materialismo dialético, segundo seja compreendido como um método de pensamento ou uma etiqueta ideológica, dá simultaneamente conta da dificuldade de assimilar Wallon [...] O materialismo dialético, tomada de consciência dos procedimentos eficazes da ciência e vigilância permanente contra qualquer ideologia só admite um único postulado: a crença no mundo exterior. (ZAZZO, 1989, p. 184).

No prefácio da primeira edição do livro *Psicologia Infantil*, de Alberto L. Merani (1971), Wallon tece as seguintes considerações:

O materialismo dialético, no qual se inspira profundamente a obra de Merani, permite superar a heterogeneidade dos diferentes níveis de existência. Sem negar suas diferenças específicas, sem colocar em dúvida a utilidade de suas definições conceituais, postula como sequência da evolução a passagem de uma à outra. A existência não é algo inerte e estável. É devir, é inovação e renovação. É criação autógena. Segundo a fórmula de Hegel, adotada por Marx, da quantidade nasce a qualidade; a certo momento, a acumulação de elementos pode fazer aparecer outro estado de coisas, torna possíveis relações até então inéditas. (WALLON, 1971).

Segundo Zazzo (1989, p. 182-182), “[...] a dialética de Wallon consiste em solidarizar o que aparece em primeira aproximação como irreconciliável: por sua teoria da emoção, opera a junção entre motricidade e representação, tenta transpor a passagem entre o orgânico e o psíquico”.

Na perspectiva de Pinto (1979), a dialética representa os fenômenos da realidade como síntese de múltiplas determinações, compreende que tudo pode ser e não ser ao mesmo tempo e que os fenômenos precisam ser analisados em seu movimento, da quantidade à qualidade,

do progressivo ao ascendente e do simples ao complexo. A dialética dissipa confusões e “[...] interpreta o processo da realidade vendo nele uma sucessão de fenômenos cada um dos quais só existe enquanto contradição, [...] só surge por negação e [...] sendo o novo recém-surgido, negam aquilo que os produziu” (PINTO, 1979, p.189).

Mahoney et al. (2006) salientam que a dimensão epistemológica da teoria psicológica de Henri Wallon tem como base o materialismo histórico dialético e defende o monismo⁵, o que implica a compreensão da realidade como um todo, corpo e mente. De acordo com os autores, na dimensão metodológica, Wallon considera a observação um instrumento adequado para a compreensão dos fenômenos psicológicos, já que permite verificar, registrar, analisar e comparar os aspectos observados.

O autor propõe a observação como instrumento metodológico que pode ser empregado para identificar as manifestações afetivas expressas pelas crianças. Para o autor, observar significa registrar o que pode ser verificado, para posterior análise.

Segundo Almeida (2004, p. 135), o ato de observar auxilia o professor a apurar o olhar em relação à criança e a si mesmo, pois, ao registrar as situações de contentamento e descontentamento, de agitação motora e de passividade, de alegria ou de cólera, de interação e de conflitos entre as crianças, torna-se possível refletir sobre as estratégias adequadas para lidar com as expressões da afetividade.

É por meio de diferentes técnicas de observação — dirigida, natural, com o uso de máquina fotográfica ou de filmagem — que nos aproximamos do modo como as crianças se relacionam com o mundo e com as outras crianças, produzindo suas vidas. Como não utilizam a palavra falada, é geralmente pela observação crítica, atenta e contínua das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano que o professor acessa os sentimentos e questionamentos das crianças. As observações precisam ser registradas para serem compartilhadas e analisadas [...] (BARBOSA, 2009, p.10).

Quanto à dimensão desenvolvimental, a periodização do desenvolvimento infantil indica que a idade é uma estimativa e não um elemento rígido de cada estágio. A teoria de desenvolvimento walloniana caracteriza-se pela integração das dimensões afetiva, cognitiva, motora e da pessoa. São propostos os seguintes estágios de desenvolvimento: impulsivo; emocional; sensório-motor e projetivo; personalismo; categorial; puberdade e adolescência e

⁵ Monismo: teoria filosófica que, contrariamente ao dualismo ou ao pluralismo, defende a unidade da realidade como um todo, ou melhor, a identidade mente e corpo.

adulto. Tais estágios possuem predominância de uma das dimensões, destacando-se ora a direção centrípeta – conhecimento de si, ora a centrífuga – conhecimento do mundo exterior.

A partir dos princípios da dialética, a teoria walloniana contextualiza o surgimento das manifestações afetivas, pontuando que, durante muitos anos, a dimensão intelectual foi defendida pelas correntes teórico-filosóficas como a base da vida humana.

Para Almeida (2008, p. 20), “[...] o maior erro da vertente intelectualista foi ocupar-se apenas das formas adultas de manifestações afetivas, deixando de lado o estudo da sua evolução, única forma de chegar à sua verdadeira origem e conhecer as suas primeiras manifestações”.

A afetividade inicia a vida do ser humano e, portanto, precede a inteligência; entretanto, ambos os aspectos atuam em reciprocidade, durante todo o desenvolvimento da pessoa e as conquistas alcançadas na dimensão afetiva refinam-se e incorporam-se nas dimensões cognitiva e motora, para a constituição da pessoa.

Dantas (1992, p.90) ressalta que a afetividade “[...] não é apenas uma das dimensões da pessoa: ela é também uma fase do desenvolvimento, a mais arcaica. O ser humano foi, logo que saiu da vida puramente orgânica, um ser afetivo”.

1.2 – O que é afetividade?

Para compreender o conceito de afetividade na perspectiva walloniana, deve-se considerar que o ser humano, desde o nascimento, afeta e é afetado, tanto positivamente quanto negativamente, imprimindo tonalidades agradáveis e desagradáveis às situações por ele vivenciadas.

[...] a afetividade favorece a precocidade nas manifestações psíquicas da criança, encontrando-se ligada às suas necessidades e automatismos elementares, imediatamente consecutivos ao nascimento. Parece difícil não lhe atribuir, como expressão de mal ou bem-estar, o primeiro comportamento muscular e vocal da criança de peito. As próprias gesticulações a que também se entrega parecem, ao mesmo tempo, indício e fonte de prazer. (WALLON, 1995, p. 128).

Conforme Wallon (1995), a afetividade se desenvolve pela interação dos aspectos orgânicos e sociais, não sendo possível dissociá-los, uma vez que exercem funções complementares e recíprocas. A afetividade revela-se primitivamente nas sensações de bem-

estar e mal-estar, com base nos aspectos orgânicos e, gradativamente, com as conquistas possibilitadas pelas interações sociais, torna-se psíquica, passa a utilizar-se dos mecanismos de representação, tornando-se moral. Para Almeida (2008, p. 34), a afetividade pode ser apresentada “[...] como um processo que, partindo de uma base orgânica, transforma-se em atos psíquicos. Correndo-se o risco que toda sistematização traz, pode-se destacar duas fases da afetividade: uma basicamente orgânica e outra moral”.

Galvão (1995) enfatiza que a função epidérmica é a primeira característica da vida afetiva. O contato e as atividades de relação nutrem a afetividade. Posteriormente, a atenção, o olhar de admiração substitui o beijo e o abraço, ou seja, o contato corporal.

Referenciando os estudos wallonianos, Almeida (2008, p. 29) destaca que o aspecto orgânico, ligado “[...] às condições das estruturas nervosas, é responsável pelo aparecimento das primeiras manifestações da criança, e isso ocorre também com as manifestações afetivas, mas é o meio que transforma essas expressões em atos cada vez mais socializados”.

Tanto o aspecto orgânico quanto o social são necessários para a evolução da afetividade, durante o desenvolvimento infantil, mas os fatores biológicos têm predominância no início da vida afetiva da criança, e os sociais ressignificam as manifestações da afetividade, no decorrer do desenvolvimento.

Sublinha Ribot (1879/1924 apud ALMEIDA, 2008, p. 23):

A evolução da vida afetiva consciente divide-se em três planos. O primeiro é o da vida vegetativa que representa as tendências de ordem fisiológica acompanhadas de prazer e dor física, ou seja, as necessidades vitais do recém-nascido como a sede, a fome, o sono, o cansaço, etc. [...] O segundo plano representa o período das emoções primitivas e derivadas. Emoções primitivas são manifestações novas não-redutíveis a qualquer outra emoção, sendo comum tanto aos homens quanto à maioria dos animais, pois traduzem uma tendência defensiva e têm um fim particular. São elas: o medo, que se manifesta primitivamente; a cólera, ou seja, a emoção ofensiva; [...] Já as emoções secundárias são definidas como formas superiores de emoção porque estão menos ligadas às imagens ou conceitos e têm pouca relação com a conservação do indivíduo. [...] O terceiro e último plano da vida afetiva é designada à paixão. Esta manifestação afetiva é caracterizada como permanente e crônica e depende exclusivamente da evolução do campo das ideias, ou seja, do desenvolvimento intelectual que a regula e orienta.

Outros autores, estudiosos da teoria walloniana, apresentam a afetividade e suas manifestações, ao longo do desenvolvimento do ser humano, pontuando a intrínseca relação entre os aspectos orgânicos e sociais. É o caso de Mahoney e Almeida (2009), que apontam as

primeiras manifestações da afetividade compostas por sensações de bem-estar e mal-estar e, posteriormente, a evolução da dimensão afetiva correspondendo às emoções, aos sentimentos e paixão, sendo que, “[...] nas emoções, há o predomínio da ativação fisiológica; no sentimento, da ativação representacional; na paixão, da ativação do autocontrole” (MAHONEY; ALMEIDA, p.17).

Almeida (2001) alude a outra característica atribuída à afetividade na teoria walloniana, ou seja, a afetividade como um dos domínios funcionais que compõem o ser humano integral. Nesse domínio, em cada estágio se revela uma característica, que se relaciona às necessidades e possibilidades maturacionais do ser humano em desenvolvimento, tornando-se possível constatar que “[...] a vida afetiva da criança, inaugurada por uma simbiose alimentar, é logo substituída por uma simbiose emocional com o meio social” (ALMEIDA, 2001, p.3).

Dér (2004, p.61) concebe a afetividade como um conceito amplo que envolve os componentes “[...] orgânico, corporal, motor e plástico, que é a emoção; apresenta também um componente cognitivo, representacional, que são os sentimentos e a paixão”. Sua origem encontra-se nas sensibilidades interoceptiva e proprioceptiva, que possibilitam a sobrevivência da criança.

Esclarece Wallon (1971):

Existe, pois, para começar, dissociação entre os diferentes domínios funcionais: o interoceptivo, ou seja, o da sensibilidade visceral; o domínio proprioceptivo compreendendo as sensações ligadas ao equilíbrio, às atitudes, aos movimentos e o domínio exteroceptivo ou da sensibilidade voltada para as excitações de origem exterior. [...] As funções interoceptivas são as mais precoces, e as exteroceptivas as mais tardias. (WALLON, 1971, p. 160-161).

Ainda conforme o autor, a sensibilidade proprioceptiva contribui consideravelmente para que a criança construa a noção do próprio corpo, desde as manifestações motoras mais arcaicas até o refinamento dos movimentos para se manter em pé e locomover-se.

As influências afetivas que rodeiam a criança desde o berço têm uma ação determinante sobre sua evolução mental. Não que elas criem completamente suas atitudes e maneiras de sentir, mas, justamente ao contrário, porque se dirigem, à medida em que despertam, a automatismos que o desenvolvimento espontâneo das estruturas conserva em potência e por seu

intermédio a reações de ordem íntima e fundamental. Desta maneira o social amalgama-se com o orgânico. (WALLON, 1995, p.136).

Portanto, as sensibilidades interoceptivas permitem aos bebês interagirem com os adultos, revelando seus estados de conforto e desconforto, de sorte a começar, dessa forma, a vida afetiva infantil. De acordo com Wallon (1971), tais sensibilidades são possibilitadas pelos automatismos e espasmos que garantem a sobrevivência infantil. “Não merecem o nome de automatismo senão no momento em que se torna impossível a delimitação entre a ação do corpo e as reações do objeto ou dos instrumentos” (WALLON, 1971, p. 51).

As sensações de bem-estar e mal-estar, primeiro estágio da afetividade, a partir das significações atribuídas pelo âmbito social, tal qual a espécie humana o representa, tornam-se expressivas e carregadas de intencionalidade, transformando-se em emoções.

1.3 – Emoção

Sendo a afetividade construída culturalmente, podemos afirmar que as relações sociais que a criança vivencia, desde o seu nascimento, propiciam que suas emoções primárias se tornem complexas, já que necessita da mediação do adulto, que, por sua experiência e, portanto, desenvolvimento, possui um refinamento na vida afetiva e nas suas manifestações.

O lugar mantido pelas emoções no comportamento da criança, a influência por elas exercida no comportamento do adulto, mais ou menos explicitamente ou em surdina, não é, pois, um simples acidente, uma simples manifestação de desordem. Organizadas têm, ou tiveram, a sua razão de ser. O momento por elas registrado na evolução psíquica corresponde ao estágio ocupado por seus centros no sistema nervoso. O desempenho do seu papel na conduta do homem parece demonstrado pela relativa autonomia de seus centros. (WALLON, 1971, p.74).

Segundo Galvão (2003, p. 72), “[...] as emoções diferenciam-se de outras manifestações da afetividade cuja gênese depende da representação simbólica, como os sentimentos e as paixões. [...] o surgimento das emoções precede o da representação assim como o da consciência de si”. Para a autora, a teoria walloniana busca superar os estudos que compreendiam a emoção como elemento perturbador do homem, ressaltando que a emoção tem predomínio nos primórdios da vida e, por conseguinte, essa etapa pode possibilitar sua compreensão.

Wallon (1971) afirma que, se a emoção fosse considerada, devido aos fatores biológicos, como elemento que perturba o desenvolvimento humano, seria uma doença. Aponta também que o desenvolvimento da emoção só pode ocorrer com a inibição da representação.

A dialética de Wallon consiste em solidarizar o que aparece em primeira aproximação como irreconciliável: por sua teoria da emoção, opera a junção entre motricidade e representação, tenta transpor a passagem entre o orgânico e o psíquico. “O movimento, diz ele, não é um simples mecanismo de execução... é, sob seu aspecto tônico-postural, a emoção exteriorizada”. “As emoções respondem, cada uma a sua maneira, a variações do tônus, tanto periférico quanto visceral”. Expressão de si mesma, a emoção torna-se rapidamente expressão para outrem. Ela é funcionalmente comunhão e comunicação, uma linguagem antes do verbo. E continuará sempre “o que solda o indivíduo à vida social, pelo que pode aí haver de mais fundamental na vida biológica”. Todavia, a oposição habitual entre emoção e representação só apreende um aspecto da vida emocional. É claro que a primeira função da emoção é unir, confundir os indivíduos entre si por suas reações mais íntimas, mas “essa confusão deve ter como consequência as oposições e os desdobramentos de onde poderiam gradualmente surgir as estruturas da consciência. (ZAZZO, 1989, p. 182).

A emoção desempenha o papel de sistema de expressão das necessidades da criança. “Através das emoções o indivíduo pertence ao seu meio antes de se pertencer a si próprio” (WALLON, 1979, p. 195). É uma das formas de manifestação da afetividade que necessita da influência dos aspectos sociais para a evolução e refinamento de suas expressões – riso, choro, alegria, medo e tristeza. É pelas expressões emocionais que a criança se relaciona com as pessoas que fazem parte do seu círculo de convivência.

[...] a emoção a tal ponto se refina que nos oferece hoje uma gama de manifestações das mais orgânicas às mais delicadas nuances da sensibilidade intelectual. Na criança, reconhecem-se as etapas dessa ascensão. Os choros e o riso desta se iniciam no abdome antes de aflorarem na fisionomia e, enfim, de o aclarar ou de ensombrecer silenciosamente. A boca é a região ativa de sua fisionomia, enquanto que, no adulto cultivado, esta se transfere para os olhos e a fronte. Ao mesmo tempo, a emoção se espiritualiza. Outra coisa não faz, entretanto, senão participar do progresso da vida mental. Ao fornecer à vida coletiva suas primeiras possibilidades, torna viável a vida mental. (WALLON, 1971, p.93).

Os estados emocionais da criança podem exprimir, dentre outras emoções, a alegria, a cólera, a tristeza e o medo. Para a teoria walloniana, a alegria caracteriza-se pela agitação e

aumento dos movimentos, e nota-se seus prelúdios no bebê, com a agitação das pernas e braços, em contato com as pessoas.

A cólera refere-se a movimentações corporais que se tornam excessivas, causando incômodo à criança. Wallon (1971, p.115) entende que “[...] a excitação produzida pelo movimento pode ultrapassar a alegria e dar luz à cólera”. Dessa maneira, a cólera surge de uma outra emoção; a esse processo de modificação de emoções, a teoria walloniana atribui a denominação de labilidade.

Ainda segundo o autor, a cólera tem duas direções que são opostas. A cólera centrípeta faz com que a criança tenha reações contra si mesmo. Por sua vez, a cólera projetiva “[...] é constituída de reações contra o meio, faz participar a ambiência de suas manifestações, exterioriza-se em cenas mais ou menos expressivas, podendo exercer uma ação de intimidação no ambiente” (WALLON, 1971, p. 117).

A tristeza é uma emoção que o ser humano pode exteriorizar e interiorizar; é a mais tardia, pois pressupõe a percepção do outro e implica a atividade de relação.

Na criança, enquanto a alegria nasce com o livre desabrochar do movimento, a tristeza aparece relativamente tarde; [...] com o retraimento do horizonte psíquico do indivíduo é a tristeza umas das primeiras emoções a ser tornar coibida; tal retraimento deve-se quer à abolição da sensibilidade de relação pela angústia do espasmo; quer por degradação de suas aptidões mentais, de sua inteligência, da imaginação; enfim, é de todas a mais evoluída, a mais socializada. (WALLON, 1971, p.124).

Conforme o autor, a tristeza acarreta compaixão por si mesmo e consideração de concepções alheias. “O indivíduo, imerso na tristeza, de fato reconhece em si mesmo a implicação da existência dos outros” (WALLON, 1971, p.124).

Já o medo advém da sensibilidade orgânica, assim como as demais emoções, dizendo respeito à ruptura do equilíbrio e excitações que perturbam as atitudes. “O medo pode também traduzir o conflito entre duas atitudes inconciliáveis e o estado de incerteza ou de suspensão penosa que disso resulta” (WALLON, 1971, p. 122).

Almeida (1999) ressalta que as emoções podem ser identificadas nas expressões externas da face, como o riso e o choro, e internas, como alterações viscerais e vasculares que são expressas pelo rubor na face, respiração ofegante, batimento cardíaco acelerado etc. Dessa forma, pode-se afirmar que a emoção sinaliza a sua chegada, o que permite o uso de estratégias corticalizadas, ou seja, racionais.

A emoção, na teoria walloniana, foi denominada de atividade próprioplástica exatamente porque ela tem um caráter de plasticidade corporal, ela esculpe o corpo, se fazendo visível ao outro. Está, portanto, intimamente ligada ao movimento, sendo através dele que as alterações emocionais se exteriorizam. (CERISARA, 1997, p.10).

Os estados emocionais possuem funções que incluem a plasticidade e a expressividade, constituindo-se com o auxílio do tônus muscular. As emoções podem ser hipotônicas, quer dizer, manifestadas livremente pelos gestos e ações, ou hipertônicas – acumulação dos gestos e dificuldade de expressá-los.

Na teoria walloniana, podem ser encontradas características das emoções que promovem a interação da criança com o meio humano e social: a plasticidade, que envolve a expressão corpórea; a regressividade, que é a capacidade de reduzir a atividade cognitiva; a contagiosidade, que é o poder de contaminar o outro; e a labilidade, capacidade de uma emoção transformar-se em outra, isto é, mudar de natureza.

O contágio é uma característica das emoções e pode ser de dois tipos: de acordo ou de oposição. Diz-se que há mimetismo emocional, quando, a partir de reações emocionais de um indivíduo, há reações emocionais de outrem na mesma direção [...]. Além do contágio, uma outra característica da emoção é a plasticidade, no sentido de que a emoção imprime no corpo formas, pela retração ou escoamento do tônus muscular, e cor, como rubor da face. Esses sinais são responsáveis pela contaminação do outro. (ALMEIDA, 2008, p.40).

Wallon (1971), afirma que a emoção contagia os envolvidos em situações emocionais e, portanto, influenciou decisivamente “[...] não somente na própria evolução do homem, como na sua história, a ponto de ter sido, sistematicamente, cultivado, graças às práticas e ritos ainda hoje encontrados nas populações primitivas” (WALLON, 1971, p.91).

Para que a emoção não se manifeste, é necessária a utilização dos recursos da inteligência, dentre os quais a representação, pois o ato de imaginar e refletir sobre a manifestação emocional faz com que ocorra o seu desaparecimento; desse modo, embora razão e emoção coexistam, em determinadas situações, tem-se a predominância de uma sobre a outra.

Segundo Wallon (1971, p. 55), o estudo sobre as emoções é abordado por teorias que se contradizem, uma vez que “[...] tais teorias ligam a emoção à atividade de relação com o único critério possível de avaliação de sua utilidade ou de sua nocividade como se apenas

considerassem na evolução e na adaptação do homem as suas relações motoras com o meio ou sua representação das coisas”.

As emoções compõem o meio humano e a partir dele se duplicam, devido à atenção dada, ou se interiorizam, em função da falta de plateia, já que necessitam do contágio do outro para perpetuar sua manifestação.

1.4 – Sentimentos e Paixões

O sentimento e a paixão são manifestações afetivas que diferem da emoção, visto que necessitam da representação para estimulação da atividade psíquica, constituindo-se como estados psíquicos duradouros, originados das relações estabelecidas com os adultos ou com as crianças.

Para Wallon (1971, p. 151), os sentimentos surgem quando a ideação sobrepõe as expressões emotivas.

Ao oposto dos emotivos estão os indivíduos nos quais todo estímulo externo ou íntimo evoca, instantaneamente, imagens ou reflexões, visto como entre elas e o abalo orgânico das emoções há, conforme vimos, incompatibilidade funcional. E não é somente o pensamento intelectual e preciso, mas também o pensamento imaginativo, são os hábitos de devaneio que desviam a emoção. À medida que se alimenta de imagens, o sentimento se opõe à emotividade. O sentimental difere do emotivo exatamente como raciocinador. [...] O sentimental inicia a cadeia cujos elos subsequentes o imaginativo e o sonhador até o raciocinador. (WALLON, 1971, p.108).

Pode-se perceber, na teoria walloniana, que o surgimento dos sentimentos se dá pela evolução da cognição infantil. Com base no pressuposto de que a afetividade inicia o psiquismo infantil e a relação indissociável desta com o intelectualismo, nota-se que as emoções se refinam em sentimentos, com o auxílio da representação – estratégia cognitiva.

A paixão é o último plano da vida afetiva, cujo nascimento depende da representação, caracterizando-se “[...] como permanente e crônica e depende exclusivamente da evolução do campo das idéias, ou seja, do desenvolvimento intelectual que a regula e orienta” (ALMEIDA, 2008, p.23).

A paixão e os sentimentos são manifestações da afetividade que necessitam da representação e, portanto, ocasionam manifestações ultraemocionais.

A representação também pode ter um alvo ou um objetivo imposto à afetividade e sobre ela imperante. Abole a emoção na medida em que se transforma em paixão. O apaixonado, habitualmente, se mantém senhor de suas reações afetivas. Diante de impulsos emotivos, caminha para o raciocínio. Em geral, sabe utilizar as circunstâncias com tenacidade. Sua atividade é exercida no plano das realidades, utilizando-as, frequentemente de maneira sagaz, para seus fins. Estes, todavia, se encontram fora da realidade, pelo menos da atual; tendem a substituí-la por algo que não passa de representação. A diferença entre o apaixonado e o sentimental, está na necessidade de transformar em fatos suas representações, em lugar de se restringir a experimentar sua nuance afetiva. Com o emotivo, a diferença é ainda maior, pois neste ocorre o predomínio do ambiente ao qual não sabe fugir: suas reações, entretanto, são de ordem puramente subjetiva e tendem a sufocar a noção das realidades exteriores sob o fluxo das sensibilidades orgânicas. (WALLON, 1971, p.152).

O indivíduo dominado pela paixão esforça-se para tornar realidade os seus objetivos, opondo-se ao sentimental, que se contenta em experimentar, a partir da representação das manifestações afetivas.

A paixão começa de forma profunda, ainda na primeira infância, ou seja, por volta dos três anos. Para o seu aparecimento, é necessário que a criança tenha consciência de si e do outro e, por conseguinte, controle sobre si mesma, o que, na teoria walloniana, não é atingido antes do estágio personalista (3-5 anos), embora a idade seja indicativa e não elemento rígido a ser considerado. A criança que vivencia as manifestações passionais, “[...] torna-se capaz de amadurecer secretamente ciúmes frenéticos, afeições exclusivas, ambições talvez vagas, mas exigentes, [...] que não deixam de revelar bem o temperamento” (WALLON, 1995, p.140).

O ciúme é uma manifestação da paixão e já pode ser vivenciado pela criança de nove meses, embora de maneira primitiva. Origina-se pela fusão da criança com os demais indivíduos e pela dificuldade de diferenciar-se dos outros, o que pode provocar a angústia e a ansiedade.

Outro aspecto apontado por Wallon (1995) refere-se à capacidade de a paixão emudecer a emoção, uma vez que suas manifestações são secretas. Almeida (2008) destaca que a paixão nasce na emoção, todavia, a diferença entre ambas tem a ver com a violência e a duração da primeira, enquanto a emoção é considerada efêmera e passageira. “Analogamente, a paixão seria como uma emoção permanente e soberana da situação, permanecendo fixa, absoluta e tirânica” (ALMEIDA, 2008, p.24).

Nesse sentido, constata-se que a emoção, o sentimento e a paixão surgem e evoluem com o desenvolvimento psicológico infantil. Inicialmente, a emoção permite que a criança satisfaça suas necessidades pela expressão das sensações de bem-estar e mal-estar,

posteriormente, com a intervenção da representação, refina-se, interioriza-se e é expressa pelo sentimento e, por fim, surge a paixão, que diz respeito à capacidade de a criança transformar em realidade seus desejos, o que implica ter a consciência de si.

1.5 – O desenvolvimento psicológico infantil

O desenvolvimento psicológico infantil, na perspectiva walloniana, é promovido pelo meio orgânico, social e humano. É um processo aberto e em constante modificação devido à capacidade de adaptação do ser humano. É constituído por estágios e, segundo Mahoney (2004, p.15), “[...] é considerado um sistema completo em si, isto é, a sua configuração e o seu funcionamento revelam a presença de todos os seus componentes, o tipo de relação que os une e os integra numa só totalidade: a pessoa. Temos, então, uma pessoa completa a cada estágio”.

Henri Wallon compreende o ser humano em sua completude e aborda o desenvolvimento a partir dos conjuntos funcionais – afetividade, motricidade, cognição e pessoa –, conceitos utilizados didaticamente para separar, identificar e explicar o indivíduo e sua vida psíquica. Pontua também a ocorrência de duas orientações, a centrífuga e a centrípeta: a orientação centrípeta corresponde às atividades que possibilitam a construção do próprio sujeito, e está presente nos estágios com predomínio da afetividade. A orientação centrífuga, por seu turno, diz respeito às relações estabelecidas entre o sujeito e o mundo exterior, destacando-se nos estágios com predominância da cognição.

Os estágios que compõem o desenvolvimento da criança são: impulsivo; emocional; sensorio-motor e projetivo; personalismo; categorial; puberdade e adolescência e adulto. A sucessão dos estágios de desenvolvimento é regulada pela alternância funcional, a qual pode ser centrípeta (o movimento de alternância se dá rumo ao conhecimento de si) e centrífuga (a alternância ajuda no conhecimento do mundo exterior); pela predominância funcional, que se refere ao fato de em cada estágio destacar-se uma forma de atividade, ora a cognição, ora a afetividade, o que não faz com que os demais deixem de estar presentes; e pela integração funcional, que indica a hierarquização dos estágios e suas relações, favorecendo a integração progressiva, de modo a garantir a constituição da pessoa completa, integrando os domínios funcionais da afetividade, motricidade, cognição e pessoa.

Para Mahoney (2004), cada conjunto funcional contribui significativamente para a constituição da pessoa. O conjunto funcional afetivo, que é expresso pelas reações de tonalidade afetivas – emoções, sentimentos e paixão –, sinalizam como o ser humano afeta e é

afetado tanto internamente quanto externamente pelas situações vivenciadas, facilitando a sociabilidade e a comunicação. “O afetivo é, portanto, indispensável para energizar e dar direção ao ato motor e ao cognitivo” (MAHONEY, 2004, p.18).

Ainda conforme a autora, o conjunto motor promove o apoio tônico necessário para a expressão dos sentimentos e das emoções. “O movimento como recurso de visibilidade se transforma no primeiro recurso da sociabilidade, de aproximação e fusão com o outro. Estabelece uma consonância prática com o outro – contágio –, o que garante a sobrevivência do indivíduo e da espécie” (MAHONEY, 2004, p.16).

Segundo Wallon (1979), o movimento revela e traduz a vida psíquica da criança, sendo mantido pelo tônus que “[...] tem uma regulação complexa, evidenciada pelas diferentes espécies de hiper ou hipotonia ligadas a lesões diferentemente situadas no sistema nervoso” (WALLON, 1979, p.75).

O conjunto cognitivo permite que o ser humano represente mentalmente, organize as experiências vividas e se comunique com a aquisição da linguagem, já que “oferece, pelas diferentes linguagens, os signos que são os pontos de referência do pensamento [...]” (MAHONEY, 2004, P.18).

Wallon (1995, p. 174-175) salienta que

[...] a linguagem não é a causa do pensamento, mas sim o instrumento e a base indispensáveis aos seus progressos. Se às vezes, há atraso de um deles, sua ação recíproca restabelece rapidamente o equilíbrio. Pela linguagem, o objeto do pensamento deixa de ser exclusivamente o que, pela sua presença, se impõe à percepção. Dá à representação das coisas que já não existe, ou que poderiam existir, a possibilidade de serem evocadas, confrontadas entre si e com o que no momento se sente. Ao mesmo tempo que reintegra o ausente no presente, permite exprimir, fixar e analisar este último.

Dessa forma, percebe-se que cada conjunto funcional contém e está contido no outro, gerando o desenvolvimento integral do indivíduo. As conquistas facultadas pela motricidade revelam-se com o auxílio da afetividade e da cognição, do mesmo modo que as conquistas da cognição, como a linguagem, são expressas pelos movimentos e carregadas de intencionalidade afetiva. A pessoa é constituída pela integração de todos os outros conjuntos funcionais e é ela mesma um domínio funcional.

1.6 – Estágios do desenvolvimento infantil

Desde o nascimento, a criança interage com os adultos pelos movimentos e pela afetividade e, posteriormente, pela linguagem, que é a expressão do pensamento. O desenvolvimento da criança na abordagem psicogenética⁶ walloniana é marcado por rupturas, retrocessos e reviravoltas, de sorte que a passagem de um estágio para outro pode constituir-se em uma reformulação capaz de promover crises e afetar a conduta da criança.

Conforme Prandini (2004, p. 33), “[...] o organismo humano nasce equipado com um conjunto de funções, reflexos e movimentos impulsivos, classificados no domínio do ato motor, que são a base, o suporte pelo qual vai dar-se o desenvolvimento da pessoa”.

Até aproximadamente o quinto primeiro mês de vida, a criança encontra-se no estágio impulsivo, caracterizado pela impulsividade motora. Para Wallon (1979), o bebê, ao nascer, não se diferencia dos demais seres e está intimamente ligado à mãe, por um mecanismo denominado simbiose fisiológica, que se revela na dependência do bebê em relação à sua mãe para satisfação de suas necessidades de alimentação e sobrevivência. Desde o período fetal, essa simbiose está presente na relação entre a mãe e o bebê; após o nascimento, a dependência permanece no que concerne à alimentação, mudança de posição, higiene e recebimento de afeto. O bebê busca a satisfação das suas exigências, afetando os adultos com os gestos. Posteriormente, a simbiose se modifica, tornando-se afetiva.

Na perspectiva de Wallon (1979), tal simbiose se manifesta a partir do terceiro mês de vida do bebê e indica que a criança, além dos cuidados alimentares, necessita de relacionar-se com as outras pessoas; assim, os aspectos do desenvolvimento biológico ligam-se de modo indissociável ao desenvolvimento psíquico. Para se relacionar, o bebê utiliza-se do sorriso como meio de expressão de contentamento, demonstrando aspectos que são afetivos.

Dessa forma, a criança se inicia fusionada com o mundo social representado por seus cuidadores, por seu grupo, e sua consciência se mostra igualmente fusionada, simbiótica e indiferenciada. Não há diferença entre o eu e o outro. A conquista da individualidade vai acontecer num longo processo de interações, de troca entre o eu e o grupo e meio a que pertence. (GULASSA, 2004, p. 104).

Segundo Dér (2004, p.63), a relação simbiótica prevalece após o nascimento, uma vez que o bebê se torna capaz apenas de respirar autonomamente e, para as outras atividades, precisa do auxílio de um adulto. Além disso, a criança recém-nascida é absorvida pelas atividades orgânicas de alimentação e sono. Wallon (1971, p.30) afirma que o sono permite

⁶ Psicogenética: é uma perspectiva de análise que busca na infância a gênese dos processos psíquicos.

que a criança organize sua vida e é “[...] umas das formas assumidas pelo instinto de conservação”.

Portanto, o bebê, na sua total dependência do outro, comunica-se corporalmente, através de reflexos e de gestos espontâneos. O movimento traduz a vida psíquica da criança e se constitui como fundamental para suprir suas necessidades de sobrevivência, em função de sua dependência do meio externo.

O movimento impulsivo se transforma, por aprendizagem, em movimento intencional e, depois, em gesto revestido de uma significação ligada à ação. É esse gesto o gérmen da representação. É assim que, sobre a base fornecida pelo ato motor, impregnada das motivações pela afetividade, se dão o aparecimento e o desenvolvimento das funções mentais. O gesto comunicativo, revestido de significado, ao sintetizar movimento (ato motor), linguagem (conhecimento) e intenção (expressão da vontade, portanto vinculada à afetividade), é o prelúdio da representação. (PRANDINI, 2004, p.33-34).

Desde os seis meses, o bebê vivencia o estágio de desenvolvimento caracterizado como emocional, no qual a criança é dominada pela afetividade e as emoções traduzem aquilo de que ela precisa. Os gestos espontâneos da criança tornam-se expressivos, uma vez que não são mais movimentos involuntários e são carregados de intencionalidade. Segundo Wallon (1971), a modificação dos gestos ocorre devido à influência do meio humano, que é impactado afetivamente pelas manifestações e lhe atribuem sentido. Dessa forma, os adultos e o bebê estabelecem relações entre os atos e os efeitos alcançados com os gestos.

Pode-se constatar que, para a teoria walloniana, as relações afetivas iniciam a vida psíquica infantil. Assim, o bebê torna-se capaz de expressar suas emoções em relação às interações com ele realizadas, e estas podem ser diversificadas conforme a intervenção dos adultos que compõem seu círculo de convivência.

A emoção que faz o bebê comunicar-se com o outro e satisfazer suas necessidades físicas e afetivas também permitirá a constituição da consciência de si próprio, pela aprendizagem do próprio corpo, primeiramente de maneira confusa e, posteriormente, com as conquistas psicológicas alcançadas nos estágios subsequentes, objetiva-se e leva a criança à sua diferenciação com respeito aos demais – crianças e adultos.

As manifestações emocionais, pelas suas características – contagiosidade, plasticidade, regressividade e labilidade – permitem a interação do bebê com o meio físico e humano. As interações são possibilitadas pela capacidade que a criança pequena tem de contagiar e

contaminar o outro com os gestos expressos pelo seu corpo, com o auxílio da plasticidade. Os estados emocionais podem igualmente regredir ou transformar-se em outras emoções, como a labilidade, para promover a continuidade das relações estabelecidas. Como “[...] a criança é tão suscetível às relações humanas a partir dos seis meses”, “[...] mesmo sendo suas necessidades fisiológicas bem asseguradas, a ausência das relações humanas provoca malefícios ao desenvolvimento infantil” (ALMEIDA, 2008, p.67).

Na opinião de Galvão (2003, p.76), “[...] a afetividade vai adquirindo relativa (nunca total) independência de fatores corporais, o recurso à fala e à representação mental faz com que variações nas disposições afetivas possam ser provocadas por situações abstratas e ideias, e possam ser expressas por palavras”.

Assim, a afetividade que inicialmente é nutrida pelo contato entre criança e adulto, com o desenvolvimento infantil e conseqüente mudança de estágio, passa a ser expressa pela linguagem oral e pela representação.

No estágio sensório-motor e projetivo, que principia por volta de um ano e vai até o terceiro ano de vida, período indicativo pela teoria, o interesse pelos adultos transfere-se para o conhecimento e exploração dos objetos e, conforme o desenvolvimento, a criança começará a utilizar-se da representação para satisfazer suas necessidades, resolver seus conflitos e vivenciar situações imaginárias. Esse estágio caracteriza-se pela exploração do mundo físico, manipulação de objetos, desenvolvimento da linguagem, da função simbólica e início da representação, tendo como predomínio as relações cognitivas.

Os objetos que a rodeiam começam por constituir para ela uma oportunidade de se movimentar pouco relacionada com a sua estrutura. Deita-os fora, observando o resultado. Tendo aprendido a agarrá-los, desloca-os com força, como para exercitar os olhos a encontrá-los em cada nova posição. [...] Em suma, não constituem senão um elemento sensório-motor a mais que, proveniente do exterior, ingressa na atividade circular. (WALLON, 1995, p. 164-165).

Sensório-motor diz respeito ao fato de a criança voltar-se para o mundo exterior, interagir com o meio físico com o auxílio da motricidade e, portanto, alcançar avanços com respeito ao conhecimento. O ato motor concretiza a relação com os objetos antes do surgimento da linguagem e as atividades de exploração realizadas pela criança ocorrem com o auxílio dos cinco sentidos – audição, visão, tato, olfato e paladar.

A criança começa a explorar os objetos e a relacionar “[...] o movimento às suas consequências sensíveis, [de maneira a] operar assim uma identificação minuciosa dos dados sensoriais, e tornar possível uma percepção mais precisa e mais discriminativa das excitações causadas pelos objetos exteriores” (WALLON, 1979, p. 76).

De acordo com Wallon (1995, p. 172), “[...] o ato motor não se limita ao domínio das coisas, mas por meio de expressão, suporte indispensável do pensamento, o faz participar das mesmas condições que ele próprio”.

A marcha – capacidade motora que permite a locomoção da criança – amplia a exploração da criança ao meio físico e, juntamente com a palavra, possibilita a projeção do pensamento em movimentos, gestos e palavras. Desse modo, projetivo refere-se à capacidade da criança de representar e se expressar pelos gestos e palavras.

O movimento que estava associado à percepção dos objetos exteriores refina-se com o concurso das representações mentais e conseqüentemente, com o surgimento da consciência, inicia-se o período projetivo, “[...] no qual a criança se exprime tanto por gestos como por palavras [...]” (WALLON, p. 1979, p. 78).

As crianças começam a estabelecer relações baseadas na reciprocidade com as demais crianças: utilizando-se das imitações e das brincadeiras individuais e coletivas, realizam troca de brinquedos e continuam evoluindo na construção da consciência de si. A imitação torna-se um mecanismo desse estágio. A criança repete os gestos que faz ou que vê os outros fazerem; depois, a imitação vem representar o que viveu ou imagina. Os avanços do estágio sensório-motor e projetivo, dentre eles a representação do próprio corpo, contribuem para a formação da personalidade e da consciência objetiva.

A passagem da consciência subjetiva para a consciência objetiva é difícil e cheia de incertezas, pois, ainda que as atividades sensório-motoras, típicas do estágio sensório-motor e projetivo, tenham desviado a atenção da criança para o mundo dos objetos, a natureza das relações estabelecidas com as pessoas continua do tipo imitação e fusão afetivas. Para superar esse tipo de relação, a criança precisa atribuir a si mesma um papel nas situações lúdicas, representando ora o papel ativo, ora o papel passivo. (DÉR, 2004, p.67).

Nota-se que a criança evolui psicologicamente e começa a consolidação da consciência objetiva pelo conhecimento do seu próprio corpo e com auxílio das relações estabelecidas com adultos e crianças, mediadas pela motricidade e afetividade. Percebe-se que a criança, para diferenciar-se, realiza jogos de alternância, os quais, segundo Wallon (1979),

evidenciam o momento em que a criança vivencia dois papéis em uma mesma situação. Os jogos de alternância permitem à criança experimentar situações em várias perspectivas, quer dizer, ator e objeto de um mesmo episódio.

O terceiro estágio de desenvolvimento, personalismo, compreende a formação da personalidade, construção da consciência de si, através das interações sociais e da troca afetiva, referindo-se ao período de três a cinco anos de idade.

[...] é um estágio de grande importância para a formação da personalidade, uma vez que está voltado para a independência e enriquecimento do eu. Tem grande importância para a formação do caráter e apresenta a mesma orientação que o estágio emocional, no sentido de que a criança volta-se para a construção de si. (ALMEIDA, 2008, p.72).

Trata-se de um estágio com orientação centrípeta – onde a criança se volta para o conhecimento de si, delimita o seu eu e diferencia-se dos demais, a fim de conquistar sua autonomia e personalidade e, para tanto, usa a oposição que provoca o conflito eu-outro, da sedução, que corresponde ao desejo de aprovação e da imitação, que revela o apego ao outro.

A criança se opõe a tudo o que diz respeito às outras pessoas, emprega demasiadamente os pronomes pessoais “eu” e “mim” e diferencia o que é dela e o que pertence aos outros. Ela é social desde bebê e passa a individualizar-se para formação da sua personalidade.

A necessidade de se opor ao outro, agradá-lo ou imitá-lo demonstra a crise de oposição por ela vivenciada. A oposição é dinamogênica e fundamental para a construção da personalidade, identidade e autonomia e se relaciona à diferenciação do outro. Já as dinâmicas turbulentas “[...] caracterizam pela elevada incidência de condutas de dispersão, agitação e impulsividade motora” (GALVÃO, 1996, p. 107). Ainda conforme a autora, os conflitos podem ser de origem exógena: desencontros entre as ações das crianças e o ambiente estruturado pelo adulto – ou endógena: efeitos da maturação nervosa.

Para Gulassa (2004, p. 96), “[...] a relação eu-outro vivida cotidianamente é uma relação ao mesmo tempo de acolhimento e de oposição, que no processo de desenvolvimento é incorporada e internalizada, sendo constitutiva do mundo psíquico”.

Nessa fase, a criança “[...] já sabe disfarçar as suas intenções: sabe, por exemplo, fingir que oferece um brinquedo para obter a posse do brinquedo do outro. Essa duplicidade marca o momento em que a criança toma consciência do que se espera dela e da sua vida secreta” (DÉR, 2004, p. 69).

A criança vê que, ao dar o seu brinquedo, tem de renunciar a ele definitivamente, da mesma maneira que a prenda recebida constitui para si um direito incontestável. Sente-se frustrada, não no gozo das coisas, mas na sua pessoa, se o que lhe pertence for dado a um outro sem seu consentimento. Levanta-se o problema da apropriação e muitas vezes chega à conclusão de que a força faz a lei: se dominar, poderá possuir. (WALLON, 1995, p.209).

A criança busca a propriedade das coisas e faz tentativas de transformar o que é do outro como sendo dela, recorrendo, para isso, a diversos artifícios, dentre os quais a mentira, a astúcia e a agressão física.

O estágio personalista constitui-se em uma etapa importante da vida afetiva da criança. Nessa fase, a criança já tem a consciência de si e procura a formação de sua personalidade com a ajuda da orientação centrípeta, que permite maior conhecimento de si. Também é inerente a essa etapa o apego às relações humanas.

A teoria walloniana aponta mais dois estágios: categorial e adolescência. O categorial, que contempla a faixa etária dos seis até por volta dos doze anos, é marcado por avanços na área da inteligência, resultantes da maturidade da função simbólica, sendo o período em que as crianças se interessam pelas coisas, pelo conhecimento e pelas formas de relações. E a adolescência, que acontece juntamente à crise da puberdade, devido à definição da personalidade e tendo como predominância a afetividade.

O desenvolvimento psicológico infantil se dá a partir da interlocução colaborativa das dimensões afetivas, motoras, cognitivas e da pessoa. Nota-se que, em cada estágio, existe a predominância de uma dimensão em relação à outra, o que não indica o desaparecimento de algumas delas, mas sim o estado de latência. Entretanto, as conquistas alcançadas por qualquer uma das dimensões incorporam-se às outras e promovem o desenvolvimento integral do ser humano, da pessoa completa.

1.7 – A função do professor na perspectiva walloniana

Henri Wallon não era pedagogo de formação, mas, durante sua vida acadêmica e profissional, demonstrou grande interesse pela área educacional. Um dos motivos deve-se às suas investigações sobre a psicologia da criança e o desenvolvimento psicológico infantil.

Na opinião de Snyders (1979), que nega a existência de uma pedagogia walloniana, a maior contribuição de sua teoria psicológica está em mostrar que uma pedagogia progressista é possível. Faz isto mostrando que o

desenvolvimento da consciência de si se dá no mesmo caminho que o desenvolvimento da consciência do mundo, explicando a relação recíproca entre vida emocional e vida intelectual, condenando toda espécie de determinismo fisiológico, atribuindo importância à transmissão do patrimônio cultural e ao papel do professor, enfim, valorizando a ação educativa. (GALVÃO, 1994, p.35).

É função do professor oferecer às crianças pequenas (0-3 anos) uma educação que promova a integração da dimensão cognitiva em relação à dimensão afetiva, embora essas dimensões se alternem em determinadas situações. “É a afetividade que dá a direção às ações, que orienta as escolhas, baseada nos desejos da pessoa, nos significados e sentidos atribuídos às suas experiências anteriores, em suas necessidades não apenas fisiológicas, mas principalmente sócioafetivas” (PRANDINI, 2004, p.42).

Escreve Wallon (1979, p. 207):

A escola maternal parece ser perfeitamente adequada para preparar a emancipação da criança, que vive ainda encaixada na sua vida familiar onde sabe distinguir mal a sua personalidade do lugar que aí ocupa e onde a representação que faz de si mesma tem algo de global, de confuso e de exclusivo.

No contexto da creche, os professores são responsáveis pela mediação do bebê com o ambiente em que ele está inserido, bem como com as outras crianças que constituem seu círculo de convivência. São eles que atribuem sentidos às manifestações emocionais das crianças (riso, choro, alegria, cólera) e possibilitam experiências afetivas diferentes das proporcionadas pelo grupo familiar.

[...] a Educação Infantil pode utilizar, por exemplo, nos primeiros anos de vida da criança, nas relações simbióticas e baseadas na reciprocidade alternante e bipolar (estágio impulsivo-emocional, sensorio-motor e projetivo), da expressividade da emoção como recurso didático, e com isso utilizar todas as oportunidades voltadas para os cuidados, tais como a alimentação e higiene, para exercitar a discriminação das sensibilidades, para ampliação cognitiva e diminuição da simbiose e do sincretismo. Com isso, o olhar, o tom de voz, gestos e atitudes serão instrumentos que auxiliarão na constituição da personalidade, do caráter, da auto-imagem e da auto-estima da criança. (DOURADO, 2009, p.171).

O professor é o responsável pelo planejamento das situações de cuidado e educação a serem oferecidas para as crianças, é o mediador das situações de conflitos e de cooperação. Portanto, é necessário que possua subsídios teóricos e práticos no que tange ao

desenvolvimento infantil, uma vez que são as mudanças qualitativas as propulsoras de sua evolução. Sendo assim, cabe a ele estruturar a rotina da criança, para garantir a qualidade do trabalho educativo e proporcionar a sua constituição integral.

Para Wallon (1979), o professor da escola maternal, como o autor prefere denominar a instituição que atende à criança de 3 a 5 anos, deve exigir uma disciplina que permita à criança ser feliz, sendo função das professoras promover relações interpessoais “[...] quase de natureza maternal” (WALLON, 1979, p208).

O autor sublinha que a criança, nessa faixa etária, assim como as crianças menores (0-3 anos) precisa de cuidados quase de natureza maternal. Se nos remetermos ao desenvolvimento infantil no início da vida, constataremos a extrema dependência dela com respeito à mãe, pela simbiose fisiológica, que posteriormente se modifica, tornando-se afetiva. É da disciplina afetiva que a criança precisa, do olhar atento às suas satisfações e insatisfações, de relações que favoreçam a consolidação de qualidades positivas ao desenvolvimento, como a solidariedade e coletividade ao invés da inveja e do ciúme.

Para o autor, a criança de três anos

[...] se compreende como encaixada num conjunto, num conjunto que tem para ela uma extrema importância, porque este conjunto delimita a sua personalidade, faz dela o foco de interesses, de sentimentos, de exigências, de decepções que têm a ver com o lugar por ela ocupado na constelação familiar. (WALLON, 1979, p. 205).

Assim como a família, a creche, embora de modo diferente, também influencia o desenvolvimento e formação da personalidade da criança pequena. A criança que participa dessa instituição amplia as suas interações e grupos de convivência e tem no professor um adulto experiente que pode mediar qualitativamente suas relações com sujeitos e objetos. A creche ainda possibilita a constituição de grupos, que, na opinião de Wallon (1979), é fundamental para a aprendizagem social, formação da personalidade e desenvolvimento da consciência.

O professor é o parceiro experiente que, ao ter intencionalidade no planejamento e proposta da ação educativa a ser desenvolvida pela criança, retrata-se como profissional. É sua função ajudar a criança a resolver seus estados emocionais que despertam ansiedade e angústia, propondo atividades para a exteriorização e a representação do que está sentindo, pelas “[...] atividades que têm uma ação libertadora [...] este é o caso do desenho e da narrativa” (ALMEIDA, 2008, p.151).

Conforme Rodrigues e Garms (2007, p. 4), “[...] o professor tem um papel essencial no desenvolvimento afetivo da criança. A partir da convicção de que educar é desenvolver a inteligência conjuntamente com a emoção, a escola não pode ignorar a vida afetiva de seus alunos”.

Segundo Ramos e Alegre (2003, p. 29-30), “[...] o trabalho com bebês precisa ser encarado como ação efetiva de intervenção pedagógica impregnada de conhecimentos básicos que permitam ao educador estabelecer junto às crianças práticas educativas que colaborem com seu pleno desenvolvimento”.

Para Barbosa (2009, p.3), o professor precisa ser o mediador das relações estabelecidas entre as crianças e os adultos. É sua função promover interações sociais e afetivas que auxiliem na constituição da consciência infantil. “Esse é um importante papel da Educação Infantil, principalmente no que se refere as crianças bem pequenas, pois é nessa faixa etária que as interações entre as pessoas têm expressiva relevância para a construção das identidades pessoal e coletiva da criança”.

Do ponto de vista prático, o professor deve ser um astuto observador, para ler as expressões infantis, seus estados de bem-estar e mal-estar, pois, muito antes da palavra, como afirma Ajuriaguerra (1983), há entre o adulto e a criança o diálogo tônico.

Os professores, principalmente os de educação infantil, também necessitam “apreender”, como é que se estabelece o diálogo tônico com seus alunos. Como passam muito tempo com suas crianças, sendo responsáveis pelos estímulos necessários para o seu desenvolvimento global dentro da instituição, vão propiciar um diálogo prazeroso ou “não”. Não somente de linguagem verbal, se comunica a criança. Até mesmo porque a primeira linguagem aprendida pelo homem, é a corporal. Para tanto, o toque, o olhar, as expressões faciais e corporais, ditarão a maneira como a criança terá seu vínculo com o outro. (GURGEL, 2010).

Schmitt (2011) enfatiza que o adulto se relaciona com as crianças e, no caso da investigação da autora, com os bebês, por meio do diálogo oral, corporal, gestual e atitudinal.

Portanto, o professor, como mediador qualificado e promotor de interações, precisa ter subsídios teóricos para compreender que o desenvolvimento afetivo na perspectiva walloniana é composto por uma gama de manifestações, que possibilita à criança a satisfação de suas necessidades. As expressões emocionais facilitam o desvelar de tonalidades agradáveis e desagradáveis. A inteligência, por via da representação, permite formas mais elaboradas para a afetividade se manifestar.

Considerando que o profissional que está em foco, nas discussões, atua na Educação Infantil, precisamente na creche, emerge a necessidade, neste trabalho, de elaborarmos um breve contexto histórico dessa etapa educacional e as orientações presentes nos documentos oficiais da área, em relação à afetividade e à função do professor.

Capítulo 2 – A creche no Brasil e os Centros de Convivência Infantil na UNESP: breve contexto histórico

A Educação Infantil configura-se, atualmente, como a primeira etapa da educação básica, sendo composta por dois níveis de ensino: creche e pré-escola. A creche, conforme o artigo 30 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9.394/96), atende às crianças de zero a três anos, enquanto a pré-escola, a faixa etária de quatro a cinco anos e onze meses⁷, tendo por objetivo o desenvolvimento integral das crianças, em ação conjunta e complementar com as famílias e a comunidade.

Entretanto, até alcançarmos as conquistas nas políticas que subsidiam a Educação Infantil, ocorreram muitos avanços e retrocessos, tanto na legislação quanto nas práticas educativas desenvolvidas com as crianças. Desse modo, embora a creche e a pré-escola constituam o primeiro nível da educação básica, para este estudo, buscaremos aprofundamentos acerca da creche, etapa educacional que foi renegada, uma vez que sua vinculação “[...] aos órgãos governamentais de serviço social e não aos do sistema educacional, levou à ausência desse tema nas pesquisas educacionais e nos cursos de pedagogia” (KUHLMANN, 2004, p. 182).

A creche, no contexto brasileiro, surge no final do século XIX em decorrência da industrialização, urbanização e o ingresso da mulher no mercado de trabalho, tornando-se um espaço de guarda e proteção das crianças pobres. Diferentemente das Casas dos Expostos, a creche foi uma solução encontrada para que as mães não abandonassem as crianças, diminuindo conseqüentemente a mortalidade infantil.

Os estudos de Haddad (1993, p. 21) pontuam que

[...] a creche foi pensada à sombra da família, de um padrão de família que tem sido privilegiado na responsabilidade pela guarda e educação da criança pequena. Portanto, o papel atribuído à família e à mulher no cuidado com a criança tem sido elemento controlador de práticas, atitudes e posturas, individuais ou públicas, relativas ao atendimento de crianças através de creches.

Segundo a autora, os primórdios da história da creche caracterizam-se pelo caráter assistencial e filantrópico, procurando atender aos filhos das mulheres abandonadas ou viúvas

⁷ A faixa etária atendida pela pré-escola, de quatro a seis anos e onze meses, modificou-se com a promulgação da Lei 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 (BRASIL, 2006), que instituiu a mudança do Ensino Fundamental de oito para nove anos.

que necessitavam de trabalho. Oliveira et al. (1993, p. 17) também ressaltam que, até o início do século XX, o atendimento das crianças em creches era semelhante ao atendimento em asilos, já que “[...] destinava-se, basicamente, a filhos de mães solteiras que não tinham condições de ficar com eles e criá-los”.

Além da preocupação assistencial, inseriam-se no contexto da creche os cuidados com a higiene e a condição de vida dos mais pobres. Para Oliveira et al. (1993), o trabalho desenvolvido com as crianças baseava-se na alimentação, higiene e segurança, ou seja, eram pautados nos aspectos físicos.

Pereira (1966 apud SANCHES 2003, p.72) enfatiza:

O papel da creche é, primordialmente, o de assistir a criança que fica privada dos cuidados maternos em razão do trabalho da mãe fora do lar. A creche é uma obra auxiliar da família, cuida da criança para a família, sem desligá-la do lar. Atende a criança na idade em que ela mais necessita do convívio materno; de amor e segurança acima de tudo. É fundamental que a creche proporcione à criança condições de vida de um lar. Dessa finalidade principal deve decorrer toda a sua organização, seus serviços, seus programas.

Observa-se que a idealização de um ambiente para que as crianças fossem deixadas, enquanto as mães trabalhassem, a creche, preocupava-se em oferecer às crianças cuidados que eram próprios de seus lares, aspecto esse que pode justificar o caráter assistencialista atribuído a essa instituição educacional.

Kuhlmann (2004), em estudos com enfoque na abordagem histórica, sobre o surgimento das creches e pré-escolas, resalta que, em sua constituição, as instituições destinadas às crianças pobres subsidiavam sua proposta educacional no assistencialismo. Ainda segundo o autor, tal proposta buscava a submissão das crianças e de suas famílias, de modo a isolá-las dos meios de contaminação, como a rua.

Nas primeiras décadas do século XX – 1930 a 1960, a creche foi considerada uma agência promotora de bem-estar social, já que promovia as crianças das classes pobres medidas de saúde e controle da marginalidade. A instituição era considerada uma “[...] dádiva aos desafortunados” (OLIVEIRA et al., 1993, p.20).

Na década de quarenta, a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) garante aos filhos dos trabalhadores o berçário para o período de amamentação. Dessa maneira, conforme Sousa (1996), a creche-empresa era considerada um ato de benevolência dos empregadores e não um direito, uma conquista dos trabalhadores.

A autora lembra que, em 1967, devido a alterações na CLT, os berçários para amamentação das crianças deixaram de ser uma exigência. E, com a promulgação da lei 4.024 de 1961, o artigo 24 propõe que “[...] as empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria, ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária”.

Na década de setenta, aconteceram vários movimentos sociais, e as mulheres trabalhadoras passaram a reivindicá-la como um direito. Haddad (1993) destaca que o Movimento de Luta por Creches tinha por proposta a criação de uma rede de creches financiadas pelo Estado, que o movimento conquistou, com o auxílio da COBES – Coordenadoria do Bem-Estar Social – uma rede de creches mantidas pelos municípios. As creches obtiveram aceitação do Estado como uma instituição de guarda e assistência para as camadas populares pobres, ainda baseadas no assistencialismo.

A década de oitenta, mais precisamente em 1988, com a Constituição Federal, as conquistas alcançadas pelos movimentos das mulheres trabalhadoras são oficializadas. No artigo 208, consta, entre os deveres do Estado, o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade. Assim, é a primeira vez que constitucionalmente as crianças têm direito “[...] a educação através da creche e pré-escola vinculada aos direitos da criança e não da mãe trabalhadora ou da família pobre, fator tradicionalmente responsável por negligenciar as características específicas das crianças nesses programas” (HADDAD, 1993, p.32).

Diante as modificações no cenário político e educacional do contexto brasileiro, a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp, também precisou se adequar às exigências asseguradas pela legislação vigente, no que diz respeito ao oferecimento de creche para atendimento aos filhos das funcionárias.

Artigo 1º - A Administração Pública Estadual desenvolverá programa denominado Programa de Centros de Convivência Infantil das Secretarias de Estado e Entidades Descentralizadas.

Parágrafo único - As Entidades Descentralizadas de que trata este artigo são as Autarquias, as Fundações e as Empresas em cujo capital o Estado tenha participação majoritária.

Artigo 2º - O Programa de que trata este decreto tem por objetivo proporcionar a prestação dos serviços necessários ao acolhimento e à assistência a crianças filhos de funcionários e servidores das Secretarias de Estado e Entidades descentralizadas, mediante a instalação e administração, por esses órgãos e entidades, de Centros de Convivência Infantil.

Artigo 3º - Participarão do desenvolvimento do Programa de Centros de Convivência Infantil:

I - o Fundo de Assistência Social do Palácio do Governo;

II - as Secretarias de Estado;

III - as Entidades Descentralizadas. (DECRETO 18.370/1982)

No ano de 1982, surgiram os Centros de Convivência Infantil – CCI –, devido às manifestações dos funcionários para a criação de creches para deixarem seus filhos. Sua implantação teve por objetivo “[...] proporcionar a prestação de serviços necessários ao acolhimento, ao atendimento e à socialização de crianças de até 07 (sete) anos de idade, filhos ou dependentes legais de servidora (técnico-administrativa e docente) da Unesp, que esteja no exercício de suas funções” (UNESP, 1982).

A Portaria UNESP nº49/96, que apresentou o regimento das instituições, fixa, no título VII – Do Atendimento e Assistência, que “[...] os CCI’s são limitados, em seus objetivos, fundamentalmente a ‘alimentar’, ‘higienizar’ e ‘cuidar’”. Em decorrência, os objetivos dos Centros de Convivência Infantil da UNESP não diferem dos das creches municipais e estaduais, em relação à predominância dos cuidados relacionados aos aspectos físicos e à destinação de vagas para as mulheres trabalhadoras.

Com a promulgação da LDB 9.394/96 e com os avanços conseguidos na legislação educacional nacional, fixados nos *Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil* (1998) e nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil* (1998), foi criada em 1998 uma Comissão Técnica composta por membros de diversas áreas – pedagogia, psicologia, assistência social, enfermagem, supervisão de creche, nutrição e odontopediatria –, visando a adequar o trabalho realizado com as crianças integrantes dos CCIs, conforme as propostas dos documentos oficiais vigentes.

A comissão realizou um trabalho de caracterização e análise das propostas desenvolvidas nas unidades, em relação aos aspectos educativos, buscando a elaboração de um plano de Educação Infantil com subsídios para que cada instituição construísse seu projeto político-pedagógico.

Garms e Cunha (2001, p.15) apontam que a comissão técnica, após caracterização e análise das propostas educacionais de quatorze unidades, salientou que as rotinas de recreação por faixa etária possuem práticas pedagógicas de cuidar e brincar com as crianças pequenas (até três anos) e práticas de educar, em detrimento do brincar, para as crianças com mais de três anos.

Buscando continuar alcançando e efetivando as conquistas asseguradas pelas leis que regem a Educação Infantil em 2007, foi aprovada a Política para os Centros de Convivência Infantil, de sorte que os centros se tornam seção técnica da universidade e integrante da

Diretoria Técnica Administrativa de cada unidade da UNESP, reelaborando seus objetivos, de acordo com o regulamento, para:

- I - garantir os direitos fundamentais da criança, conforme legislação nacional e acordos internacionais;
- II - contribuir com o processo de construção de conhecimentos sobre a infância, sua educação, suas instituições;
- III - contribuir com a formação de profissionais nas diversas áreas do saber da Universidade, por meio da criação, coordenação e manutenção de estágios, projetos de pesquisa e de extensão relacionados à infância;
- IV - elaborar, avaliar e executar projetos que visem ao intercâmbio social, cultural e educacional do CCI com a comunidade em geral. (UNESP, 2008).

A Política para os CCIs também contemplou orientações sobre o trabalho educativo a ser desenvolvido com as crianças pequenas e a criação do cargo de agente de desenvolvimento infantil, em substituição à função de auxiliar de recreacionista; para exercê-lo, passa a ser obrigatória a graduação em pedagogia, com habilitação em Educação Infantil, podendo ser pós-graduação *lato sensu*. Embora a Política para os Centros de Convivência Infantil (2008) utilize a nomenclatura *agente de desenvolvimento infantil*, optamos pela designação professora, conforme propõe a LDB (9394/96).

Para garantir a qualidade do atendimento à criança, a Política para os CCIs indica alguns aspectos, dentre os quais destacamos os direitos das crianças

[...] à atenção individual que assegure o respeito à sua individualidade, ritmos e características pessoais, à observação e à escuta por parte de adultos especialmente qualificados; a ambientes aconchegantes, seguros e estimulantes; [...] à proteção, ao afeto e à amizade; a expressar seus sentimentos, compreendendo e respeitando suas situações de conflito, suas reações emocionais negativas e favorecendo essa expressão através de diversas formas de comunicação – dramatização, música, desenho, jogos (p. 09-10).

Garms (2011) enfatiza que, apesar da existência dos CCIs há quase três décadas e da comissão técnica, há treze anos, ainda é um desafio a integração das conquistas políticas relacionadas à Educação Infantil, na estrutura e funcionamento das instituições. A autora acrescenta que, com a aprovação da Política para os Centros de Convivência Infantil, busca-se a apropriação dessas conquistas.

A creche é um direito da criança, uma instituição educativa, portanto, é necessária a superação da educação compensatória e de seus fundamentos baseados na privação cultural

das crianças pobres, pois, como bem destacam Oliveira et al. (1993, p. 21), “[...] enquanto que as crianças pobres eram atendidas em creches com propostas que partiam de uma idéia de carência e deficiência, as crianças mais ricas eram colocadas em ambientes estimuladores e consideradas como tendo um processo dinâmico de vier e desenvolver-se”.

Porém, todas as crianças, independentemente de sua condição econômica, possuem capacidade de aprender, bastando que sejam oferecidas condições adequadas de cuidado e educação. Na verdade, a creche, por todo seu percurso histórico, tem uma identidade e funções específicas que vão além do suprimento de carências.

Afirma Haddad (1993):

Ousar afirmar uma identidade negada significou entrar no campo dos mitos que sustentam a auto-suficiência da família, a sua responsabilidade “natural” pelo cuidado e educação da criança pequena e o amor biológico da mãe. Afirmar a identidade da creche foi reconhecer a evolução das práticas e crenças sobre o cuidado da criança; descobrir um universo infantil pouco explorado; questionar premissas básicas da psicologia do desenvolvimento infantil; anunciar a necessidade de que as pesquisas sobre creche a reconheçam como uma área legítima de educação e desenvolvimento da primeira infância; enfim, contribuir com propostas educacionais que visem ao pleno desenvolvimento físico, intelectual, afetivo e social da criança. (p.16-17).

Portanto, a Educação Infantil, que, em seu aparecimento, possuía caráter extremamente assistencialista, conquistou paulatinamente a intencionalidade educacional e a elaboração de políticas destinadas a subsidiar o trabalho com as crianças pequenas. Entretanto, ainda é necessária a construção de uma identidade para a primeira etapa da educação básica, bem como para os profissionais que nela atuam, além da elaboração de um currículo que não seja caracterizado como burocrático, mas orientador das práticas educativas.

Cabe ressaltar que a apresentação linear das conquistas que promoveram o surgimento da creche almeja apenas focalizar brevemente os acontecimentos históricos e culturais que garantiram a creche e o CCI como um direito da criança e uma instituição educacional que cuida e educa promovendo os aspectos motores, afetivos, cognitivos e sociais.

Em relação às políticas dessa etapa educacional, o exame de alguns documentos oficiais configura-se elemento necessário para compreender como a dimensão afetiva é exposta, procurando pontuar as concepções e as orientações propostas aos professores de Educação Infantil, sobre como lidar com as manifestações da afetividade.

Capítulo 3: A afetividade nos documentos oficiais e nas pesquisas acadêmicas

3.1 – Uma análise dos documentos oficiais de Educação Infantil em relação à dimensão afetiva: concepções, orientações e implicações pedagógicas

Abordar os documentos oficiais (*Política Nacional de Educação Infantil*: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação; *Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil* – introdução, volume 1 e volume 2; *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil* de 1999 e a revisão, de 2009) faz-se necessário por dois motivos: o primeiro refere-se ao fato de buscarmos investigar e analisar as concepções de afetividade e suas manifestações presentes nos documentos, bem como as orientações e/ou implicações no trabalho educativo a ser desenvolvido com a criança pequena. O segundo motivo diz respeito ao fato de a Política para os Centros de Convivência Infantil – CCI – da UNESP, onde ocorreu a pesquisa empírica, ter como meta agregar à educação das crianças as conquistas e avanços propostos pela legislação nacional que rege a Educação Infantil.

Cabe ressaltar que o *Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil* não fundamenta a Política do CCI, entretanto, devido às críticas tecidas por pesquisadores da área (HADDAD, 1998; CERISARA, 2002) e à grande distribuição desses documentos nas instituições de Educação Infantil, considera-se relevante lançar um olhar sobre as orientações que são propostas, de maneira a discordar ou concordar com as apreciações já realizadas, considerando apenas a dimensão afetiva.

O *Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil* (RCNEI) de 1998 é composto por três volumes: Introdução, volume 2 – Formação pessoal e social, e volume 3 – Conhecimento de mundo. O volume introdutório traz a apresentação de orientações pedagógicas, com o intuito de subsidiar práticas educativas que permitam à criança o exercício da cidadania, levando em conta suas especificidades cognitivas, afetivas, emocionais e sociais.

Aponta o cuidar e o educar como função da Educação Infantil e explicita os dois conceitos:

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento de capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos 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 e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis. (RCNEI, 1998, p. 23).

Por sua vez, “[...] cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades. O cuidado é um ato em relação ao outro e a si próprio que possui uma dimensão expressiva e implica em procedimentos específicos” (RCNEI, 1998, p.24).

Segundo o documento, o cuidado é composto por duas dimensões – afetiva e relacional. A dimensão afetiva é tomada como a base para o desenvolvimento infantil, assim como os aspectos biológicos, enquanto a dimensão relacional permite a interação entre as crianças e os adultos.

No que tange ao professor da Educação Infantil, os referenciais o caracterizam como polivalente, o que “[...] significa que ao professor cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento” (RCNEI, 1998, p.41).

Ainda conforme os documentos, as instituições de Educação Infantil, no papel do professor, têm por função oferecer um ambiente acolhedor, capaz de oportunizar diversas interações sociais que produzam ou não conflitos, desde que “[...] forneça elementos afetivos e de linguagem para que as crianças aprendam a conviver, buscando as soluções mais adequadas para as situações com as quais se defrontam diariamente” (RCNEI, 1998, p.31).

No volume 2 – Formação pessoal e social, são tecidas considerações sobre a construção da identidade e da autonomia, que ocorre por meio das interações sociais, promovendo a ampliação das relações afetivas entre adulto-criança e criança-criança, procurando o reconhecimento e a diferenciação entre o eu e o outro, e utilizando a imitação como mecanismo que faz a fusão e a diferenciação em relação ao outro.

No que concerne à construção da identidade, referencia a afetividade e a cognição como recursos internos que a criança tem disponíveis e que auxiliam na passagem da heteronomia para autonomia.

O documento exhibe, no segundo volume, uma subdivisão intitulada “Processos de fusão e diferenciação”, pontuando a fusão entre a mãe e o bebê desde o nascimento, e os momentos em que a criança revela seus estados de bem-estar e mal-estar, caracterizando o processo denominando por Wallon (1979) de simbiose fisiológica. Sobre a diferenciação,

destaca que a criança adquire consciência do seu corpo e do outro, com o auxílio do movimento.

O RCNEI (1998) concebe a criança como ser social com capacidades afetivas, emocionais e cognitivas, que aprende com o outro, pelos vínculos que estabelece com os recursos disponíveis: imitação, faz-de-conta, oposição, linguagem, imagem corporal.

A imitação fornece à criança sua identificação, aceitação e diferenciação do outro. O faz-de-conta possibilita a vivência de situações que evoquem emoções, sentimentos e significados associados a outras situações.

Na brincadeira, vivenciam concretamente a elaboração e negociação de regras de convivência, assim como a elaboração de um sistema de representação dos diversos sentimentos, das emoções e das construções humanas. Isso ocorre porque a motivação da brincadeira é sempre individual e depende dos recursos emocionais de cada criança que são compartilhados em situações de interação social. (RCNEI, 1998, p.23).

A oposição faz parte do processo de construção do sujeito e é atinente à diferenciação e afirmação do eu. A linguagem explicita o processo de diferenciação eu-outro. A aquisição (apropriação) do eu corporal permite que a criança conheça a si mesma. Por conseguinte, deve ser oferecida à criança oportunidade para que ela seja capaz de “[...] experimentar e utilizar os recursos de que dispõem para a satisfação de suas necessidades essenciais, expressando seus desejos, sentimentos, vontades e desgostos, e agindo com progressiva autonomia” (RCNEI, 1998, p.27).

Dentre os conteúdos trazidos pelo documento para a educação de zero e três anos, estão:

Comunicação e expressão de seus desejos, desgostos, necessidades, preferências e vontades em brincadeiras e nas atividades cotidianas.
Reconhecimento progressivo do próprio corpo e das diferentes sensações e ritmos que produz.
Identificação progressiva de algumas singularidades próprias e das pessoas com as quais convive no seu cotidiano em situações de interação.
Participação e interesse em situações que envolvam a relação com o outro.
(RCNEI, 1988, p.29).

As orientações didáticas do item autoestima sublinham que a sua construção é composta de avanços e retrocessos. A criança adota diferentes manifestações emocionais para expressar suas preferências, e cabe ao adulto, no caso das instituições de Educação Infantil, ao

professor, gerenciar as atitudes da criança com flexibilidade e segurança. Também é sua função criar situações de interações que favoreçam o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, integrando os aspectos emocionais, afetivos e cognitivos.

O estabelecimento de um clima de segurança, confiança, afetividade, incentivo, elogios e limites colocados de forma sincera, clara e afetiva dão o tom de qualidade da interação entre adultos e crianças. O professor, consciente de que o vínculo é, para a criança, fonte contínua de significações, reconhece e valoriza a relação interpessoal. (RCNEI, 1998, p.49).

O professor deve conhecer o desenvolvimento da criança e suas disposições afetivas. Necessita propor atividades permanentes, como as rodas de conversa e a brincadeira de faz-de-conta, as quais levam a criança a expressar seus sentimentos, emoções e conhecimento. Na organização dos momentos da rotina (recepção, banho, alimentação, atividades livres, atividades dirigidas, sono), precisa considerar as interações implementadas pela afetividade.

Para que as crianças possam manifestar suas preferências, seus desejos e desgostos é necessário que elas percebam que tais manifestações são recebidas e levadas em consideração. Uma criança que percebe que suas colocações, sejam elas expressas verbalmente ou de outra forma, são desconsideradas, tende a desistir de fazê-lo acreditar que suas tentativas são inócuas. Isso não significa dizer que todas as queixas e desejos das crianças devam ser satisfeitos, mas sim que devem ser ouvidos e sempre respondidos. Se não há possibilidade de atendê-los, é uma boa atitude deixar isso claro para a criança e explicitar a razão da negativa. (RCNEI, 1998, p.67).

O volume 3 – Conhecimento de mundo – apresenta o movimento, a música, as artes visuais, a linguagem oral e escrita, a natureza e sociedade e a matemática, como conhecimentos que devem ser disponibilizados às crianças. Para essa análise, constatamos, no movimento e na música, aspectos relativos à afetividade.

Segundo o RCNEI (1998), o movimento ajuda a criança a externar suas emoções, sentimentos e pensamentos com o auxílio dos gestos, de forma que pode ser tido como uma linguagem, que, além de comunicar, mobiliza as pessoas pelas trocas afetivas. Desde o nascimento, o bebê já utiliza as emoções e o movimento para obter a satisfação de suas necessidades. Conforme as orientações do documento, nessa fase, o movimento é subjetivo, pois recorre às emoções para o estabelecimento de vínculos com os adultos. “O diálogo afetivo que se estabelece com o adulto, caracterizado pelo toque corporal, pelas modulações

da voz, por expressões cada vez mais cheias de sentido, constitui-se em espaço privilegiado de aprendizagem” (RCNEI, 1998, p.21).

Com o auxílio do movimento, o bebê passa a imitar as ações de outrem e a explorar os limites do seu corpo, ações necessárias para a elaboração da consciência corporal. O professor tem papel fundamental nesse processo, portanto, precisa ter clareza de que o seu corpo também é um veículo de comunicação, que demonstra às crianças seus estados emocionais perante as situações vivenciadas.

Dentre as contribuições da música, que se traduz pelos movimentos vocais, do pensamento e do corpo, a criança pode expressar seus sentimentos e pensamentos. Para o *Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil* (1998, p. 49):

[o] trabalho com música deve considerar, portanto, que ela é um meio de expressão e forma de conhecimento acessível aos bebês e crianças, inclusive aquelas que apresentem necessidades especiais. A linguagem musical é excelente meio para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da auto-estima e autoconhecimento, além de poderoso meio de integração social.

Em síntese, no RCNEI (1998), a afetividade é compreendida como elemento inerente ao processo de cuidar e educar das crianças da Educação Infantil. Em todo o documento, a terminologia não é definida. As manifestações afetivas – emoções e sentimentos – são tratadas como aspectos que devem ser considerados pelos professores.

No volume 2 – Formação pessoal e social, encontram-se aspectos ligados à afetividade: fusão e diferenciação da criança, a imitação, o faz-de-conta, a linguagem, a oposição e a linguagem corporal, como possibilitadoras de interações afetivas e construção de vínculos, e o professor, como o profissional que dá voz e escuta a criança.

No volume 3 – Conhecimento de mundo, o movimento é revelado como promotor das primeiras interações da criança como o meio humano e físico. O movimento é considerado o meio de expressão das emoções, primeira manifestação do bebê com base na teoria walloniana, o que não se configura como algo novo, pois o documento foi elaborado a partir das teorias de Piaget, Vigotski e Wallon.

No que concerne aos profissionais da Educação Infantil, o RCNEI (1998) traz algumas orientações sobre o respeito das expressões infantis – desejos, emoções, sentimentos e frustrações. Embora as manifestações afetivas sejam contempladas, isso se faz em detrimento da dimensão cognitiva. O documento tem aspectos que, com análise crítica e reflexão, podem subsidiar a prática docente, contudo, apresenta lacunas, porque não propõe estratégias para

que o professor possa lidar com a afetividade, de modo a favorecer o desenvolvimento infantil.

3.2 – Outros olhares sobre o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

Cerisara (2002) analisou o RCNEI (1998) e as políticas públicas propostas por Fernando Henrique Cardoso. Ressalta a influência da Constituição Federal de 1988 e da LDB 9394/96 na Educação Infantil. Conforme a autora, a C.F. de 1988, no artigo 208, preconiza que é dever do Estado: atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade e, no artigo 211, destaca que os municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e pré-escolar. Na LDB de 1996, o artigo 29 contempla a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, que tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. O artigo 30 especifica que a Educação Infantil será oferecida em creches ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; em pré-escola, para crianças de quatro a seis anos de idade. O artigo 62 focaliza a formação dos profissionais da educação.

A autora relata os avanços alcançados com a promulgação da LDB, seu caráter neoliberal e sua omissão com relação ao financiamento da primeira etapa da educação básica, destacando a discrepância entre o que é proposto pela lei e o que ocorre atualmente, nas instituições.

Questiona o RCNEI (1998), compreendendo-o como um retrocesso em relação aos estudos e avanços conquistados pela COEDI – Coordenação de Educação Infantil. Segundo a autora, “[...] o RCNEI atropelou também as orientações do próprio MEC, uma vez que foi publicado antes mesmo que as Diretrizes Curriculares Nacionais, estas sim mandatórias” (CERISARA, 2002, p.9).

Haddad (1998, p. 1) tece ainda críticas e considerações sobre a versão preliminar do RCNEI de 1998, tendo em vista dois aspectos: “[...] (I) A natureza e objetivos do RCN e a concepção de educação infantil subjacente; (II) A estrutura curricular apresentada no RCN no contexto de sua fonte inspiradora: a proposta espanhola”.

De acordo com a autora, o documento foi criado à revelia e não considerou os debates nacionais e internacionais sobre a Educação Infantil. Também desconsiderou os critérios de funcionamento das instituições, a quantidade de crianças por agrupamento, o perfil e formação do profissional dentre outros aspectos. Abordou o surgimento da creche e da pré-escola de modo

linear e simplista, ignorando a especificidade de uma política que integra o cuidar e educar de modo compartilhado.

No que tange ao cuidado, a autora salienta que o conceito ficou restrito apenas às experiências em que as crianças precisam de satisfação imediata. E que alguns termos utilizados no projeto espanhol tiveram seus significados distorcidos no documento brasileiro, como, por exemplo, “[...] a expressão ‘âmbitos de experiência’, de acordo com o documento espanhol não é casual e se contrapõe com o conceito de ‘áreas de conhecimento’ que aparecem em etapas educativas posteriores” (HADDAD, 1998, p.13).

Com a idéia fixa de antecipar conteúdos disciplinares, as autoras do RCN se dão ao direito de distorcer terminologias, objetivos, princípios e significados de documentos que tomam emprestados; de inventar termos novos sem explicitar seus significados; de tecer argumentações sem consistências; de dar explicações que não convencem; enfim, de propor estratégias para a ação educativa que não se afinam com as necessidades, interesses, capacidades e competências da faixa etária beneficiária, tampouco com as condições que se apresenta a realidade brasileira. (HADDAD, 1998, p.17).

A autora finaliza suas observações, pontuando que o RCNEI (1998) ignorou características da criança de zero a seis anos, pois “[...] prioriza a mente sobre o corpo e afeto, o objetivo sobre o subjetivo, o conhecimento sobre a vivência e experiência, o abstrato sobre o concreto, o produto sobre o processo, a fragmentação sobre a globalização, o pensamento sobre a expressão” (HADDAD, 1998, p. 18).

3.3 – A afetividade nos demais documentos

A Política Nacional para a Educação Infantil: pelos direitos da criança de zero a seis anos à educação – PNEI (2006)⁸ – foi elaborada com o intuito de assegurar o direito das crianças brasileiras à Educação Infantil – creche e pré-escola –, contemplando a sua formação como indivíduo integral e pleno. Também traz à tona a necessidade do aumento do número de vagas nas creches e pré-escolas, remetendo à importância do trabalho educacional a ser desenvolvido nessa faixa etária e à história da Educação Infantil, desde a sua criação.

⁸ A Lei 11.274 (BRASIL, 2006) altera a indicação original da LDBEN/96 e dispõe sobre a idade de seis anos para ingresso obrigatório no Ensino Fundamental e a ampliação pelos sistemas de ensino, em mais um ano, da duração do Ensino Fundamental, prevendo-se como limite para o ajuste necessário o ano de 2010.

O documento sustenta que a mudança nas concepções de criança contribuiu para a delimitação da função dessa etapa educacional, isto é, cuidar e educar. “Tendo esta função, o trabalho pedagógico visa atender às necessidades determinadas pela especificidade da faixa etária, superando a visão adultocêntrica em que a criança é concebida apenas como um vir a ser e, portanto, necessita ser ‘preparada para’” (PNEI, 2006, p.8).

Destaca que uma das dificuldades dessa etapa educacional para o cumprimento de sua função diz respeito ao fato de a creche estar por muito tempo, vinculada ao assistencialismo e, portanto, destinada às crianças de classes econômicas menos favorecidas, as quais deveriam ser designados cuidados relacionados à alimentação e higiene. Para a pré-escola, a função era educar, entretanto, o foco vinculava-se à antecipação do Ensino Fundamental.

A PNEI (2006) ressalta que a mudança de perspectiva acontece com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96, que passa a considerar a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, constituída por dois níveis: creche e pré-escola, tendo como única finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a seis anos, com o objetivo de eliminar a dicotomia “a creche cuida” e a “pré-escola educa”. Assim, a função de educar torna-se intrínseca ao cuidado e estabelece parâmetros para a formação do profissional que atuará com as crianças pequenas (0-6 anos).

Consta no documento, igualmente, que a LDB 9394/96 trouxe contribuições quanto à elaboração e definição das propostas pedagógicas de cada instituição, sinalizando a importância da construção coletiva a ser realizada pelos professores, gestores, crianças e famílias.

São indicadas duas contribuições relevantes para a Educação Infantil: a elaboração do *Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil* e das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*.

Em 1998, foi elaborado o *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (RCNEI) no contexto da definição dos Parâmetros Curriculares Nacionais que atendiam ao estabelecido no art. 26 da LDB em relação à necessidade de uma base nacional comum para os currículos. O RCNEI consiste num conjunto de referências e orientações pedagógicas, não se constituindo como base obrigatória à ação docente. Ao mesmo tempo em que o MEC elaborou o RCNEI, o Conselho Nacional de Educação definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI, com caráter mandatório. De acordo com a Resolução nº 1 de 7 de abril de 1999, no seu art. 2º “essas Diretrizes constituem-se na doutrina sobre princípios, fundamentos e procedimentos da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que orientarão as instituições de Educação Infantil dos sistemas

brasileiros de ensino na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas”. (PNEI, 2006, p.13).

No ano de 2001, com a aprovação do Plano Nacional de Educação, fica definida a responsabilidade dos diversos seguimentos – município, Estado, União e família em relação à Educação Infantil.

A PNEI (2006) alude, assim como Constituição Federal (1988) e a LDB (1996), ao dever do Estado de oferecer às crianças de zero a seis anos atendimento público e gratuito em instituições de Educação Infantil. O documento reconhece que criança deve ser compreendida em sua totalidade e conhece o mundo pelo brincar e que os profissionais que atuam na Educação Infantil devem ser formados e qualificados para o desempenho da sua função de cuidar e educar a criança.

São estabelecidos vários objetivos, como “[...] fortalecer parcerias para assegurar, nas instituições competentes, o atendimento integral à criança, considerando seus aspectos físico, afetivo, cognitivo/lingüístico, sociocultural, bem como as dimensões, lúdica, artística e imaginária” (PNEI, 2006, p.20).

Uma das metas é dar ciência às instituições de Educação Infantil sobre o que é necessário para a garantia de padrões de qualidade, como

[...] espaço interno, com iluminação, insolação, ventilação, visão para o espaço externo, rede elétrica e segurança, água potável, esgotamento sanitário; instalações sanitárias e para a higiene pessoal das crianças; instalações para preparo e/ou serviço de alimentação; ambiente interno e externo para o desenvolvimento das atividades, conforme as Diretrizes Curriculares e a metodologia da Educação Infantil, incluindo o repouso, a expressão livre, o movimento e o brinquedo; mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos; adequação às características das crianças com necessidades educacionais especiais. (PNEI, 2006, p.21-22).

Algumas estratégias propostas têm por objetivo “[...] incluir a Educação Infantil – creche (0 a 3 anos) e pré-escola (4 a 6 anos) – no sistema de financiamento da Educação Básica, garantindo a inclusão da responsabilidade orçamentária da União para a manutenção e a continuidade do atendimento às crianças [...]” (PNEI, 2006, p.24).

A PNEI (2006) propõe ainda algumas recomendações, vale destacar, a consideração da prática pedagógica, pautada nos saberes dos professores, crianças, comunidade e da sociedade como um todo; a iniciativa e divulgação de práticas pedagógicas que permitam o avanço do conhecimento teórico sobre a Educação infantil e “[...] a reflexão sobre a prática

pedagógica, com base nos conhecimentos historicamente produzidos, tanto pelas ciências quanto pela arte e pelos movimentos sociais [...]” (PNEI, 2006, p. 27).

Verifica-se que a *Política Nacional para Educação Infantil* contextualiza a história dessa etapa educacional, no Brasil, e as modificações ocorridas no decorrer do tempo, acentuando os direitos das crianças e de suas respectivas famílias, o dever do Estado e dos órgãos governamentais, inclusive da União, e das instituições responsáveis pelo cuidado e educação da criança de zero a seis anos, enfatizando a função dos profissionais da área e propondo várias medidas para o aprimoramento da qualidade educacional a ser oferecida. Em relação à dimensão afetiva, deparamos com a concepção da criança como indivíduo integral e pleno e, portanto, constituído pela afetividade.

As propostas e apontamentos, no que diz respeito à formação e trabalho do professor de Educação Infantil, indicam que, para atender às especificidades infantis, a prática educativa e pedagógica deve basear-se nos saberes de todos os envolvidos no processo educacional, entretanto, o documento não apresenta aspectos inerentes à função de cuidar e educar, não tendo sido encontradas concepções, estratégias e implicações quanto à dimensão afetiva no trabalho docente.

Outro documento, as *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil* – DCNEI – de 1999, foi elaborado com o intuito de nortear os projetos pedagógicos de cada instituição, visando ao aumento da qualidade do cuidado e educação oferecidos para as crianças de creche (0-3 anos) e pré-escola (4-6 anos). Possui caráter mandatório e, portanto, as Secretarias municipais e estaduais, além dos Conselhos municipais e estaduais, precisam ter clareza das propostas que o documento contempla, pois estas serão norteadoras dos planos de trabalho a ser desenvolvido em cada instituição.

Declara o documento:

A iniciativa do MEC, através da ação da Coordenadoria de Educação Infantil (COEDI), da Secretaria de Educação Fundamental (SEF), de produzir e divulgar Referenciais Curriculares para a Educação Infantil, é uma importante contribuição para o trabalho dos educadores de crianças dos 0 aos 6 anos, embora não seja mandatória. Esta proposta do MEC vem se integrar aos esforços de várias Secretarias de Estados e Municípios no sentido de qualificar os programas de educação infantil, ficando no entanto, a critério das equipes pedagógicas a decisão de adotá-la na íntegra ou associá-la a outras propostas.

O indispensável, no entanto, é que ao elaborar suas Propostas Pedagógicas para a Educação Infantil, os educadores se norteiem pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, aqui apresentadas. (BRASIL, 1998, p. 2).

O parecer das DCNEI enfoca a história da Educação Infantil, no contexto brasileiro, e frisa que, durante muitos anos, perdurou a concepção errônea de que a creche era destinada às crianças pobres economicamente e carentes intelectualmente, de forma que não se considerava necessário planejamento, propostas pedagógicas e profissionais qualificados para cuidar e educar dessas crianças. Segundo Oliveira et al. (1993), a educação destinada a essas crianças denominava-se compensatória, com o objetivo de compensar as carências, a pobreza, a miséria e a criminalidade. Quanto ao cuidado, relacionava-se aos momentos de banho, alimentação e sono.

Já no contexto das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*, esta é a concepção de criança:

Crianças pequenas são seres humanos portadores de todas as melhores potencialidades da espécie:

*inteligentes, curiosas, animadas, brincalhonas em busca de relacionamentos gratificantes, pois descobertas, entendimento, afeto, amor, brincadeira, bom humor e segurança trazem bem estar e felicidade;

*tagarelas, desvendando todos os sentidos e significados das múltiplas linguagens de comunicação, por onde a vida se explica;

* inquietas, pois tudo deve ser descoberto e compreendido, num mundo que é sempre novo a cada manhã;

* encantadas, fascinadas, solidárias e cooperativas desde que o contexto a seu redor, e principalmente, nós adultos/educadores, saibamos responder, provocar e apoiar o encantamento, a fascinação, que levam ao conhecimento, à generosidade e à participação. (BRASIL, 1998, p. 5-6).

De acordo com o documento, todas as atividades propostas às crianças, sejam elas espontâneas, sejam dirigidas, precisam ter intencionalidade, ser avaliadas e supervisionadas pelos órgãos competentes, e o caráter lúdico deve ser predominante nessa etapa educacional. Defende a não antecipação da rotina do Ensino Fundamental e uma educação compartilhada entre Estado, sociedade e família.

Conforme o parecer que institui as DCNEI/1999, “[...] educar e cuidar de crianças de 0 a 6 anos supõe definir previamente para que sociedade isto será feito, e como se desenvolverão as práticas pedagógicas, para que as crianças e suas famílias sejam incluídas em uma vida de cidadania plena” (BRASIL, 1998, p. 10).

Apresenta três princípios que devem ser norteadores na elaboração das propostas pedagógicas de cada instituição de Educação Infantil:

a. Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum;

- b. Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática;
- c. Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade, da Qualidade e da Diversidade de manifestações Artísticas e Culturais. (BRASIL, 1998, p. 10).

Ressalta que, além dos princípios citados, as propostas pedagógicas devem ser elaboradas por todos os envolvidos no processo educativo, tendo em vista que a criança é um ser integral e completo, composto pelos aspectos motores, afetivos, emocionais, cognitivos e sociais. Assim, não pode ser fragmentado na proposta pedagógica e nas práticas educativas.

No que concerne à dimensão afetiva, o parecer das DCNEI/1999 traz que as crianças, desde o início da vida, se comunicam com os adultos pelos recursos possibilitados pela afetividade – emoções e sentimentos –, e que expressam curiosidade para aprender. Diante dessa potencialidade da criança, é função do professor organizar e disponibilizar ambientes e interações em que os bebês e as outras crianças externem seus estados emocionais, ampliem suas capacidades cognitivas e construam valores como cooperação e solidariedade.

No ano de 2009, emergiu a necessidade de revisão das DCNEI/1999, devido à implantação do Ensino Fundamental de nove anos, respaldado na Lei 11.274 (BRASIL, 2006). O parecer CNE/CBE 20/2009 estabelece a Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI/2009 – e objetiva ampliar o debate sobre a Educação Infantil quanto a outras temáticas que se tornaram atuais, na área, levando em conta os princípios propostos em 1999, significativos e necessários para esse novo contexto.

Com o seu caráter mandatório, as Diretrizes

[...] orientam a formulação de políticas, incluindo a de formação de professores e demais profissionais da Educação, e também o planejamento, desenvolvimento e avaliação pelas unidades de seu Projeto Político-Pedagógico e servem para informar as famílias das crianças matriculadas na Educação Infantil sobre as perspectivas de trabalho pedagógico que podem ocorrer. (BRASIL, 2009, p. 3).

Sobre a identidade da Educação Infantil, o documento concebe a creche e a pré-escola como instituições educacionais, destinadas ao atendimento de crianças de zero a cinco anos de idade, com profissionais formados conforme prevê a LBD 9394/94, no mínimo em nível médio para o exercício do magistério, tendo por função o cuidar e educar de modo integrado, cumprindo seu papel sociopolítico e pedagógico.

Para tanto, o documento entende a proposta pedagógica ou o projeto pedagógico como orientador das ações e metas a serem desenvolvidas nas instituições, ressaltando que o currículo é a consequência das práticas educacionais, sendo a proposta e definição de currículo um dos avanços das Diretrizes.

O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico. Tais práticas são efetivadas por meio de relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com os professores e as outras crianças, e afetam a construção de suas identidades. (BRASIL, 2009, p. 6).

Ainda de acordo com o documento, as práticas devem ser planejadas, executadas e avaliadas partindo-se do pressuposto de que a criança é um ser indivisível, composto pelas dimensões “[...] expressivo-motora, afetiva, cognitiva, lingüística, ética, estética e sociocultural [...]” (BRASIL, 2009, p. 6).

A criança é considerada sujeito histórico, dotado de direitos, e todos os aspectos inerentes a essa etapa da vida humana se desenvolvem a partir das interações, relações e práticas vivenciadas no cotidiano.

No documento, consta que

[...] as professoras e os professores têm, na experiência conjunta com as crianças, excelente oportunidade de se desenvolverem como pessoa e como profissional. Atividades realizadas pela professora ou professor de brincar com a criança, contar-lhe histórias, ou conversar com ela sobre uma infinidade de temas, tanto promovem o desenvolvimento da capacidade infantil de conhecer o mundo e a si mesmo, de sua autoconfiança e de motivação e interesses pessoais, quanto ampliam as possibilidades da professora ou professor de compreender e responder às iniciativas infantis. (BRASIL, 2009, p. 7).

Assim como nas diretrizes anteriores, são propostos os princípios éticos, políticos e estéticos como norteadores das práticas a serem planejadas e colocadas em prática com as crianças, tendo por intencionalidade o bem-estar infantil e o cumprimento da função de cuidar/educar.

O cuidado, em seu caráter ético, é concebido pelo direito à vida e à proteção integral da criança. Em relação à característica necessariamente humana, é vinculado à afetividade. “Na Educação Infantil, todavia, a especificidade da criança bem pequena, que necessita do professor

até adquirir autonomia para cuidar de si, expõe de forma mais evidente a relação indissociável do educar e cuidar nesse contexto” (BRASIL, 2009, p. 10).

O educar, aliado ao cuidar, auxilia as crianças a explorar e vivenciar situações que possam atribuir significados individuais e coletivos, de sorte a apropriar-se de modos singulares de agir, expressar e pensar.

Assim, as crianças devem ter à sua disposição espaços que permitam movimentação e interação com os demais, brincadeiras e atividades livres e dirigidas, acesso a diversos objetos adequados às suas especificidades e faixa etária, vivências individuais e em grupos, resolução de conflitos e práticas que promovam o desenvolvimento de sua identidade e autonomia. No que respeita à formação dos professores, o documento propõe a formação continuada, como processo de aprimoramento e reflexão das práticas disponibilizadas para as crianças.

Com base na análise das DCNEIs (1999/2009), do RCNEI (1998) e da PNEI (2006), foi possível apresentar um panorama da legislação oficial da Educação Infantil. Foram descritas propostas que ainda estão se consolidando, nessa etapa educacional, as quais indicam a preocupação em qualificar as práticas desenvolvidas com as crianças pequenas.

É válido destacar que as DCNEIs (1999/2009) contextualizam a concepção de criança estabelecida pelo documento, explicitam os princípios norteadores para a elaboração das propostas pedagógicas de cada instituição e a função do professor, de uma forma que norteia os profissionais da Educação Infantil, mas que precisa ser refletida e detalhada pelas instituições educacionais.

Torna-se evidente, a partir das leituras dos documentos, a emergência de um currículo para a área, o que, na leitura crítica de Cerisara (2002) dos RCNEI (1998), seria prematuro naquele contexto.

A leitura da versão final do RCNEI reafirma o quanto foi prematura a elaboração deste documento, uma vez que ainda persiste a necessidade de um amadurecimento da área, inclusive para saber se cabe dentro da especificidade da educação infantil um documento denominado Referencial Curricular, em função dos sentidos que o termo “currículo” carrega. (CERISARA, 2002, p.11)

Mas, com as DCNEI/2009, retoma-se a urgência da construção de um currículo para a Educação Infantil, destacando a necessidade de explicitar com clareza o que é currículo para essa etapa educacional, de maneira a não correr o risco de elaboração de grades curriculares iguais ou semelhantes à do Ensino Fundamental, aulas cronometradas, reprodução de atividades

desprovidas de sentido e desconsideração do caráter lúdico dessa etapa educacional. O currículo precisa ser compreendido como soma de experiências das crianças e de todos os envolvidos no processo educativo, permitindo a articulação das práticas cotidianas de que as crianças já se apropriaram, com o conhecimento historicamente e culturalmente acumulado.

Oliveira (2010) enfatiza que o currículo para Educação Infantil deve ser considerado como soma de experiências que se traduzem em práticas cotidianas que articulam os saberes das crianças ao conhecimento historicamente e culturalmente construído.

Para Veiga (2008, p.26), o “[...] currículo é um importante elemento constitutivo da organização escolar. Currículo implica, necessariamente, a interação entre sujeitos que têm um mesmo objetivo e a opção por um referencial teórico que o sustente”.

A seleção do conhecimento não é um ato neutro, acarretando concepções de criança, educação, cidadania. Assim, “[...] o currículo é resultado de conflitos e contradições, porque é culturalmente determinado, historicamente situado e não pode ser desvinculado da totalidade social” (VEIGA, 2001, p.58).

Anguita e Hernández (2010, p. 13) consideram que o currículo

[...] refere-se à relação que um professor constrói com cada uma das crianças de seu grupo. Não é uma lista de objetivos, competências e conteúdos. É acima de tudo, uma experiência de relação que nos possibilita interrogar, descobrir e dar sentido à nossa relação com o mundo, com os outros e com nós mesmos.

Para os autores, “[...] o currículo é um espaço e um tempo propiciadores de experiências que permitem descobrir-se na relação com os outros, [...] aprender a dar conta do que se vive, pensa e aprende e dar espaço aos afetos [...]” (ANGUITA; HERNÁNDEZ, 2010, p.13).

Diante do que foi explicitado, no que diz respeito à dimensão afetiva, todos os documentos a consideram como um dos aspectos que compõem o ser humano, a sua integração quanto à cognição, elemento de expressão dos desejos e vontades das crianças, assim como da motivação e vontade de conhecer a si e ao mundo e qualificador das interações. Todavia, a partir do que foi exposto, deparamo-nos com um desafio – dar subsídios aos profissionais da Educação Infantil para a elaboração de um currículo, que contemplem as dimensões afetiva, cognitiva, motora, ética, estética, social e cultural, de maneira indissociável, tendo por objetivo a constituição da pessoa de modo completo.

3.4 – O que revelam as pesquisas acadêmicas sobre a afetividade?

Desejando aprofundar nossos estudos sobre afetividade e suas manifestações, afunilar os objetivos e refletir sobre o problema de pesquisa, recorreremos ao mapeamento bibliográfico das dissertações e teses dos programas de Pós-Graduação em Educação, avaliados e reconhecidos pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), aos artigos publicados na ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), no período de 2000-2009, aos artigos de periódicos, e a livros publicados e organizados por estudiosos da temática, objetivando elucidar as contribuições e possíveis lacunas a serem pesquisadas.

Destacamos que a relevância desta pesquisa de mestrado se insere na pouca expressividade de estudos sobre afetividade nessa área, constatação essa baseada no mapeamento preliminar realizado nas bases de dados digitais dos Programas de Pós-Graduação em Educação. O mapeamento foi feito tendo como norte as pesquisas publicadas entre os anos de 1996 a 2010, sendo a data inicial definida com base na publicação da LDB 9394/96, que institui a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica.

Foram localizadas sessenta e seis produções acadêmicas: cinquenta e oito dissertações e oito teses, que abordam a temática afetividade em todos os níveis de ensino. Uma parcela significativa destas relaciona-se à influência da afetividade no processo de ensino-aprendizagem nos diversos níveis de ensino. Foi possível constatar, também, que os estudos sobre a afetividade e suas manifestações têm maior ocorrência na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), com dezesseis trabalhos, sendo doze dissertações e quatro teses, e na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), com nove dissertações e três teses, totalizando doze trabalhos.

Como o foco da pesquisa aqui proposta se refere à Educação Infantil, destacamos que apenas nove pesquisas tratam dessa etapa educacional, sendo uma tese e oito dissertações. Na tentativa de apontar a relevância desta investigação, enfatizo brevemente os enfoques das pesquisas localizadas. Cabe ressaltar que somente serão focalizadas sete dissertações, uma vez que só possuo o título⁹ da oitava, o que me impossibilita sua apresentação.

No que diz respeito às dissertações em nível de mestrado, Tassoni (2000) investigou e analisou as interações entre professores e alunos com idade média de seis anos, utilizando-se

⁹ *O vínculo na educação infantil: discutindo afetos e emoções* – Edinara Michelin Bisognin (autora) – Universidade de Passo Fundo.

das interações vídeogravadas entre professores e alunos, autoscopia¹⁰ e entrevista com as professoras como instrumentos para coleta de dados, tendo por objetivo identificar os aspectos afetivos presentes no processo de apropriação da linguagem escrita, e constatou a influência da mediação afetiva dos professores para determinar a natureza da relação aluno-escrita. Ainda, segundo Tassoni (2000), os dados confirmam um refinamento das trocas afetivas, bem como o respeito e a valorização como base da relação professor e aluno. Para a autora, as professoras se preocupam com os desejos dos alunos e buscam identificar e superar as dificuldades deles em relação à apropriação da linguagem escrita.

Alessandrini (1997) comparou o desenvolvimento afetivo das crianças em idade pré-escolar de classes de período integral e parcial; os dados foram coletados e analisados com base na teoria e concepções piagetianas, e aplicadas entrevistas, que se baseavam no Método Clínico de Jean Piaget para as crianças, além de questionários e roteiros de avaliação para as professoras. A análise dos dados é exposta em três categorias: bem-estar na escola, sentimentos de simpatias e antipatias, sentimentos morais. Conforme a autora, o desenvolvimento afetivo das crianças que frequentam as classes de período integral é qualitativamente diferente das crianças das classes de período parcial.

Raniro (2008), em seu estudo sobre o ambiente musical e suas implicações nos processos educativos e afetivos entre pais e crianças de 08 meses a 24 meses, examinou, com o auxílio da observação participante, nos registros fotográficos feitos por duas observadoras treinadas e pelo seu diário de campo, as relações afetivas estimuladas nas aulas de música, tendo constatado que a solidariedade, o respeito mútuo e a construção de laços afetivos, como o carinho e o olhar, foram promovidos.

Sawaya (2009) buscou compreender o papel do brincar e da afetividade na prática pedagógica de professores de Educação Infantil, observando as diferentes interações: criança-professor, criança-criança e criança-funcionário. Os dados foram coletados por entrevista com os profissionais e observações sistemática das salas de aula. A autora tematizou o caráter teórico-prático da formação dos professores que atuam na primeira etapa da educação básica e, através dos dados coletados, ressaltou que o trabalho pedagógico na Educação Infantil deve ser pensado de tal forma que integre o brincar e a afetividade sem fragmentação.

Rodrigues (2008) investigou as manifestações afetivo/emocionais presentes nas interações criança-criança, na faixa etária entre 16 e 26 meses, no ambiente da creche. A coleta de dados constitui-se por observações assistemáticas em um período de quatro meses,

¹⁰ Técnica que se utiliza da confrontação das imagens gravadas em vídeos com os comentários do(s) sujeito(s) filmado(s).

e, para a análise, a autora selecionou 15 episódios interativos. Constatou que os recursos expressivos das manifestações emocionais das crianças ocorrem antes do que postula a teoria walloniana, o que implica compreender que as mudanças nos estágios de desenvolvimento correspondem às vivências sociais e afetivas dos indivíduos. Rodrigues (2008) considera de grande importância as instituições de Educação Infantil, de modo a garantir a interação entre as crianças e a elaboração de propostas pedagógicas que contemplem as interações como propulsoras do desenvolvimento infantil.

Menezes (2006) estudou as práticas de alfabetização desenvolvidas pelas professoras em relação às crianças de cinco a sete anos e a implicação dos aspectos cognitivos e afetivos para a aquisição da leitura e da escrita. A coleta de dados se deu por meio da observação e da entrevista semiestruturada e se referia à pesquisa-ação. Segundo a autora, a afetividade era um aspecto suprimido pelas professoras, tanto nas atividades quanto nas práticas alfabetização.

Medeiros (2008), com o subsídio da teoria walloniana, analisou os dados coletados pelos questionários respondidos por uma turma de alunos do curso de Pedagogia, entrevista semiestruturada e análise dos documentos do curso. O objetivo da autora era investigar como a afetividade se manifestava na prática educativa desses alunos, que atuam como professores nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil. Verificou que os alunos consideram necessária a formação teórico-prática com respeito à temática e que os mesmos possuem dificuldades em reconhecer a afetividade nas práticas educativas.

Com relação à tese de doutorado, Tassoni (2008), dando continuidade aos seus estudos, buscou identificar a afetividade na dinâmica da sala de aula, em quatro diferentes momentos do processo de escolarização: na Educação Infantil, no Ensino Fundamental (4ª série), Ensino Fundamental (8ª série) e no Ensino Médio (3º ano), discutindo e identificando as diferentes manifestações da afetividade no processo de ensino-aprendizagem, com o auxílio das observações e do procedimento de autoscopia. No que tange à Educação Infantil, a autora observa que as crianças, através da expressão corporal, conseguem perceber a manifestação da afetividade das professoras.

Além do mapeamento das dissertações e teses, foram também localizados, nas reuniões anuais da ANPEd (1999-2010), os trabalhos que abordavam a temática da afetividade. Nos grupos de trabalho GT 07 (Educação da criança de 0 a 6 anos) e 20 (Psicologia da Educação), usando como descritores para o mapeamento as palavras afetividade, emoção e afeto, foram localizados 15 textos e, dentre eles, 14 correspondem ao GT 20 e 01 ao GT 7; destes, três textos (TASSONI, 2000; BORBA; SPAZZIANI, 2007;

TASSONI e LEITE, 2010) correspondem a pesquisa realizada abordando a temática da afetividade no contexto da Educação Infantil.

O texto apresentado por Tassoni (2000) refere-se a alguns resultados obtidos em sua pesquisa de mestrado e tem por objetivo elucidar a influência dos fatores afetivos na relação professor-aluno e no processo de aprendizagem, especificamente da linguagem escrita. Segundo a autora, as interações sociais – responsáveis pela aprendizagem – indicam que a aprendizagem é constituída pela afetividade, já que consiste em um processo de vínculos – cognitivos e afetivos. No que concerne aos aspectos afetivos, a autora compreende, através de suas leituras, que a conceituação dos fenômenos afetivos tem uma variação ampla. A estudiosa destaca que a teoria walloniana diferencia emoção de afetividade, sendo que emoção é a manifestação de estados subjetivos com componentes orgânicos, e afetividade são as várias manifestações afetivas (sentimentos e emoções). Sobre os procedimentos da pesquisa, empregaram-se seguintes instrumentos: observações que foram registradas em vídeo, autoscopia – confrontação das imagens gravadas em vídeos com os comentários do sujeito filmados e entrevista com as professoras. Os sujeitos da pesquisa foram quatro professoras, sendo uma auxiliar das salas observadas, e doze alunos com idade média de 06 anos. A partir da análise dos dados, foi possível a elaboração de duas categorias: posturas e conteúdos verbais.

Quanto à categoria postura, os alunos valorizaram a proximidade das professoras, apontando esse contato e interação como encorajadores no processo de apropriação da escrita, já que amenizavam a ansiedade e proporcionavam segurança. Na categoria conteúdos verbais, demonstrava-se a mudança da interação por toques, olhares e modulações da voz, por formas de expressão mais complexas.

Para a autora, os dados coletados confirmam um refinamento das trocas afetivas, bem como o respeito e a valorização, como base da relação professor e aluno, revelando que as professoras se preocupam com os desejos dos alunos e buscam identificar e superar as dificuldades deles em relação à apropriação da linguagem escrita.

Tassoni e Leite (2010) têm por objetivo, em seu estudo, discutir a relação entre afetividade e cognição no processo de ensino e aprendizagem, de modo a identificar como as práticas pedagógicas e a postura do professor podem afetar a aprendizagem dos alunos de diferentes séries. Procurando tornar mais claros a concepção de afetividade e o caráter monista de ser humano, apresentam as emoções na história do pensamento humano tendo por base as ideias de Espinosa e o papel da emoção – uma das formas de expressão da afetividade, para os teóricos Vigotski e Wallon.

Quanto à realização da pesquisa, o material para análise foi coletado pela técnica de autoscopia – vídeogravação das práticas e posturas dos professores. E, posteriormente, essas filmagens foram assistidas pelos alunos (com idade média de 6, 10, 14 e 17 anos), visando à coleta de comentários. O tratamento do material coletado permitiu a identificação de oito aspectos que revelam a interdependência e influência da dimensão afetiva e cognitiva no processo de ensino e aprendizagem, a saber: formas de o professor ajudar os alunos; formas de falar com o aluno; atividades relevantes; outras aprendizagens; formas de corrigir/avaliar; repercussão na relação aluno-objeto de conhecimento; relação do professor com o objeto de conhecimento e sentimentos/percepção do aluno com respeito ao professor.

Diante dos aspectos revelados pelos alunos, os autores apontam a necessidade dos professores terem consciência das implicações da afetividade e da cognição no processo de ensino e aprendizagem, de modo a identificar os sentimentos e emoções que podem interferir nos processos cognitivos, bem como ter subsídios para refletir sobre as práticas por eles desempenhadas com seus alunos. Portanto, além da transmissão dos conteúdos, o papel do professor é pensar na qualidade da sua relação com os alunos e com o conhecimento.

Borba e Spazziani (2007) apresentam, em seu trabalho, reflexões decorrentes de um recorte da pesquisa: a afetividade no discurso das professoras de Educação Infantil, tendo por objetivo analisar as concepções de docentes de uma rede escolar municipal. As autoras utilizaram a teoria de Vygotsky e Wallon, para tecer considerações sobre afetividade e cognição e a relação indissociável entre elas.

Com a aplicação do questionário individual e escrito, as autoras classificaram as respostas em duas categorias: afetividade como expressão de sentimentos e atitudes positivas ou afetividade que envolve uma diversidade maior de sentimentos e atitudes. A partir da análise de conteúdo, um dado relevante, apontado por Borba e Spazziani (2007), tem a ver com a compreensão do termo *afetividade*, concebido por mais de 60% das docentes investigadas como sinônimo de *sentimentos positivos*.

Nas discussões que as autoras realizaram nos grupos focais, verificaram que 41,6% das docentes relacionam sua postura e atitudes com explicitações de afetividade. E apenas 6,6%, ou seja, quatro docentes abordam a afetividade como expressão de conflitos entre elas e seus alunos. Com base nos resultados, destacam que se torna necessária a conscientização dos docentes em relação ao seu papel de mediador do desenvolvimento dos seus alunos, em todas as dimensões: cognitiva, afetiva, motora e social, e da construção do conhecimento.

Pelo exame das dissertações, teses e dos textos da ANPEd que retratam os estudos sobre a Educação Infantil, cabe apontar que somente uma dissertação (RODRIGUES, 2008) e

um texto da ANPEd (BORBA; SPAZZIANI, 2007) abrangem os estudos das manifestações da afetividade na creche, etapa também por nós delimitada. Portanto, pode-se constatar que, apesar de a afetividade ser objeto de estudo de vários pesquisadores, no que tange ao primeiro nível da Educação Infantil, a creche, deparamo-nos com um campo profícuo a ser desvelado pelas pesquisas educacionais.

Outro aspecto que evidencia a relevância de estudos para essa etapa educacional refere-se ao fato de a creche, historicamente, ser considerada como instituição destituída de valor educacional. Assim, uma possível explicação para a quantidade de pesquisas realizadas nesse nível educacional relaciona-se ao fato de que as creches, desde o seu surgimento, estiveram vinculadas ao cuidar e ao caráter assistencialista, que, segundo Kuhlmann (1998), era entendido por duas vertentes principais: a retirada de crianças pobres das ruas e a manutenção de padrões diferenciados de atendimento.

Para compreendermos o revelar da afetividade para além dos documentos oficiais e das pesquisas acadêmicas, recorreremos a diferentes instrumentos metodológicos com o intuito de investigar, organizar e analisar as concepções e práticas das professoras de bebês e crianças pequenas. Desta forma, apresentaremos a seguir o percurso metodológico percorrido nessa pesquisa.

Capítulo 4 – Metodologia

Este capítulo busca elucidar as etapas percorridas para a constituição da pesquisa. Apresenta a opção metodológica e os instrumentos elencados para a compreensão do fenômeno da afetividade na relação professora-criança e criança-criança.

4.1 – Caracterização da pesquisa

A pesquisa apoia-se na abordagem qualitativa e caracteriza-se, conforme André (2008a), como estudo de caso do tipo etnográfico. A escolha de tal abordagem objetiva compreender as concepções de afetividade das professoras que atuam na creche, primeiro nível da Educação Infantil, e examinar as manifestações afetivas entre professora e crianças, identificando as estratégias utilizadas pelas profissionais nos momentos de manifestações emotivas.

Segundo André (2008, p.49), o estudo de caso refere-se ao “[...] estudo aprofundado de uma unidade em sua complexidade e em seu dinamismo próprio, fornecendo informações relevantes para tomada de decisões”, e procura compreender um caso em particular, considerando o contexto e suas especificidades.

André (2008a), referenciando Merriam (1988), aponta que o estudo de caso possui quatro características: particularidade, descrição, heurística e indução. A particularidade diz respeito à delimitação de uma situação particular para ser revelada. A descrição caracteriza-se como densa, pois tenta retratar o fenômeno estudado por meio da descrição completa das situações observadas. A heurística permite que o fenômeno seja compreendido pelas pessoas que não estão envolvidos no processo de investigação. E a indução amplia a compreensão e estabelece novas relações com o fenômeno investigado.

Conforme Bassey (2003, p. 81-83 apud ANDRÉ, 2008a, p. 51), “[...] há três grandes métodos de coleta de dados nos estudos de caso: fazer perguntas (e ouvir atentamente), observar eventos (e prestar atenção no que acontece) e ler documentos”. No estudo de caso do tipo etnográfico, a entrevista ajuda a avaliar a compreensão dos participantes em relação ao fenômeno investigado.

[...] o estudo de caso etnográfico deve ser usado: (1) quando se está interessado numa instância em particular, isto é, numa determinada instituição, numa pessoa ou num específico programa ou currículo; (2) quando se deseja conhecer profundamente essa instância particular em sua complexidade e em sua totalidade; (3) quando se estiver mais interessado

naquilo que está ocorrendo e no como está ocorrendo do que nos seus resultados; (4) quando se busca descobrir novas hipóteses teóricas, novas relações, novos conceitos sobre um determinado fenômeno; e (5) quando se quer retratar o dinamismo de uma situação numa forma muito próxima do seu acontecer natural. (ANDRÉ, 2008, p. 51-52).

De acordo com André (2008, p. 28), a etnografia foi adaptada para a área educacional e, portanto, fazemos estudos do tipo etnográfico. Nessa modalidade de pesquisa, o pesquisador é o instrumento principal na coleta e análise dos dados, e o fato de ser uma pessoa possibilita a interação ativa na modificação ou não das técnicas norteadoras da pesquisa.

Silva (2003, p.35) afirma que “[...] o etnógrafo torna-se, queira-o ou não, parte integrante da rede de relações que pretende investigar”. Ainda, segundo esse autor, cabe ao pesquisador “[...] redobrar a vigilância sobre a sua possível influência sobre os interesses que pretende entender e, portanto, sobre as interpretações que delas constrói” (SILVA, 2003, p. 35).

Dessa forma, com a realização da pesquisa na modalidade estudo de caso do tipo etnográfico, torna-se possível a compreensão do fenômeno estudado em sua dinâmica de relações e interações.

4.2 – Objetivos

A partir do aprofundamento sobre a temática, foi possível a elaboração dos seguintes objetivos:

Objetivo geral

- ✓ Investigar as concepções de afetividade – emoção, sentimento e paixão – das professoras de uma creche universitária e identificar como estas lidam com as manifestações afetivas das crianças.

Objetivos específicos

- ✓ Investigar as concepções de afetividade – emoção, sentimento, paixão – presentes no discurso das professoras em relação à criança de zero a três anos;

- ✓ Verificar, nos documentos oficiais de Educação Infantil, concepções referentes à dimensão afetiva e as orientações e/ou implicações de como os profissionais podem promovê-la e identificá-la no trabalho educativo realizado com a criança pequena;
- ✓ Identificar as manifestações emocionais que permeiam as interações entre criança e professora e entre criança e criança, identificando as estratégias que as professoras utilizam para lidar com as expressões de afetividade.

4.3 – Universo da Pesquisa: Centro de Convivência Infantil

A pesquisa “Manifestações afetivas nas concepções e práticas educativas no contexto da creche: reflexões a partir da perspectiva walloniana” foi desenvolvida em um dos Centros de Convivência Infantil – CCI da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, localizado no interior do Estado de São Paulo.

O critério para seleção da instituição pautou-se em três aspectos: participação voluntária, devido à aceitação do convite feito pela aluna-pesquisadora à supervisora e às professoras da instituição; localização geográfica do Centro de Convivência Infantil próximo à Faculdade de Ciências e Tecnologia – FCT/UNESP câmpus de Presidente Prudente, e pelo fato de as quatro professoras, responsáveis pelos agrupamentos – berçário e maternal, possuírem graduação em Pedagogia e habilitação para o Magistério da Educação Infantil, em nível superior.

O estudo empírico foi efetivado no berçário e no maternal, mediante ciência e aceitação das professoras e dos responsáveis pelas crianças, com o Termo Livre Esclarecido, fornecido pela pesquisadora, após aprovação pelo Comitê de Ética da FCT/UNESP. Embora considerando que a análise da prática de quatro professoras não constitui uma amostra representativa da realidade educacional, acreditamos que somente com uma amostra pequena teremos possibilidade de apresentar, criteriosamente e de forma aprofundada, as particularidades inerentes às concepções de afetividade e às práticas educativas realizadas com as crianças pequenas.

4.4 – Etapas para realização da pesquisa

Tendo como método de investigação o estudo de caso qualitativo, do tipo etnográfico, a pesquisa percorreu as seguintes etapas:

A primeira etapa consistiu em pesquisa bibliográfica, realizada por meio de leitura e fichamento de livros, artigos, teses e dissertações defendidas em programas de Pós-Graduação em Educação recomendados pela CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior –, e dos trabalhos publicados pela ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação –, que versam sobre a temática afetividade, tendo por objetivo elaborar a fundamentação teórica e constatar o que abordam os estudos realizados, no que concerne à afetividade na primeira etapa da educação básica, ou seja, a Educação Infantil, mais precisamente, a creche.

Após o aprofundamento teórico permitido pela pesquisa bibliográfica, iniciamos a segunda etapa, concernente à coleta de dados, para obter maior clareza sobre as manifestações da afetividade nas interações professora-criança e criança-criança, tendo a observação como instrumento metodológico.

Observar é um “fenômeno social” significa, em primeiro lugar, que determinado evento social, simples ou complexo, tenha sido abstratamente separado de seu contexto para que, em sua dimensão singular, seja estudado em seus atos, atividades significados, relações, etc. Individualizam-se ou agrupam-se os fenômenos dentro de uma realidade que é indivisível, essencialmente para descobrir seus aspectos aparentiais e mais profundos, até captar, se for possível, sua essência, numa perspectiva específica ampla, ao mesmo tempo, de contradições, dinamismos, de relações etc. (TRIVIÑOS, 1995, p.153).

A coleta de dados *in loco*, pela observação, ocorreu no período de setembro a dezembro de 2010, em dias alternados e em períodos integrais, incluindo desde a recepção das crianças até o término das atividades, possibilitando um contato pessoal e estreito do pesquisador com os sujeitos da pesquisa, as professoras e as crianças, e permitindo reflexões sobre o objeto de estudo.

Elaboramos um roteiro de observação com aspectos a serem considerados: a postura das professoras nos momentos de higiene (conversa com as crianças); a utilização dos momentos de alimentação para apresentar à criança outros tipos de alimentos e deixá-la agir autonomamente; a ação espontânea da criança nas atividades propostas pelas professoras; a organização dos ambientes; o planejamento de momentos para que as crianças possam expressar seus sentimentos e emoções; a disponibilidade de objetos para que as crianças

possam manuseá-los; a reação diante das posturas emocionais das crianças; e a promoção de atividades e momentos para que haja maior interação entre adulto-criança e criança-criança.

Segundo Lüdke e André (1986, p.26), a “[...] observação direta permite também que o observador chegue mais perto da ‘perspectiva dos sujeitos’[...]”. Para Wallon (1979, p.15), “[...] é a observação que permite colocar problemas, mas são os problemas colocados que tornam possível a observação”. Bogdan e Biklen (1994) ressaltam que o conteúdo das observações deve envolver tanto aspectos descritivos quanto reflexivos, tais como: a descrição dos sujeitos, reconstrução dos diálogos, descrição dos locais, eventos e atividades.

A entrevista semiestruturada, terceira etapa dessa pesquisa, ocorreu no mês de março de 2011 e proporcionou uma relação de interação entre pesquisador e sujeitos pesquisados devido ao seu caráter flexível, o que permitiu aprofundar nossas primeiras descobertas sobre a concepção das professoras em relação à afetividade e suas manifestações. A entrevista foi feita no período matutino, e todas as professoras responderam às questões abertas no mesmo dia; suas respostas foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas.

As vinte e três questões da entrevista foram divididas em quatro subitens: Perfil da professora; Trajetória profissional – identidade e função do professor de creche; Formação inicial e a contribuição para o trabalho educativo com as crianças e afetividade.

4.5 – Procedimentos de análise

Logo após as entrevistas, começou o processo de transcrição das mesmas. Segundo Szymanski et al. (2010), ao transcrever a entrevista, o pesquisador revive e relembra o processo realizado e realiza uma análise preliminar dos dados obtidos. “A análise de dados implica a compreensão da maneira como o fenômeno se insere no contexto do qual faz parte. Este inclui interrupções, clima emocional, imprevistos e a introdução de novos elementos” (SZYMANSKI et al., 2010, p.72).

A quarta etapa, categorização dos dados, tem por objetivo agrupar as regularidades encontradas nos dados coletados para análise preliminar. Para Bardin (2010), categorizar é um processo de duas etapas: isolamento dos elementos e classificação. “A categorização concretiza a imersão do pesquisador nos dados e a sua forma particular de agrupá-los segundo a sua compreensão. Podemos chamar este momento de explicitação de significados” (SZYMANSKI et al., 2010, p.75).

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia) com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, que reúnem um grupo de elementos [...] sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos. (BARDIN, 2010, p. 145).

Foram criadas cinco categorias de análise: dimensão afetiva – concepções; dimensão afetiva: concepções em relação às práticas; rotina da afetividade; manifestações emocionais e interações criança-criança – que são interpretadas com a perspectiva da análise de conteúdo.

Conforme Bardin (2010), a análise de conteúdo refere-se a um conjunto de técnicas que possibilita a utilização de instrumentos metodológicos para análise das comunicações. “A análise de conteúdo pode ser uma análise dos ‘significados’, embora possa ser também uma análise dos ‘significantes’” (BARDIN, 2010, p. 37).

Ainda conforme a autora, a análise de conteúdo tem duas funções: heurística e “administração da prova”, e sua primeira fase para compreensão dos dados possui caráter descritivo.

Função heurística: a análise de conteúdo enriquece a tentativa exploratória, aumenta a propensão para a descoberta.

Função de “administração da prova”. Hipóteses sob formas de questões ou de afirmações provisórias, servindo de diretrizes, apelarão para o método de análise sistemática para serem verificadas no sentido de uma confirmação ou de uma infirmação. (BARDIN, 2010, p.31).

Bardin (2010) enfatiza que a análise de conteúdo tem por intenção a inferência dos conhecimentos recorrendo a aspectos qualitativos ou quantitativos.

Se a descrição (a enumeração das características do texto, resumida após tratamento) é a primeira etapa necessária e se a interpretação (a significação concedida a estas características) é a última fase, a inferência é o procedimento intermédio, que vem permitir a passagem, explícita e controlada, de uma à outra. (p.41).

Dessa forma, “[...] a análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça. [...] a análise de conteúdo é uma busca de outras realidades através das mensagens” (BARDIN, 2010, p. 45).

Nessa mesma etapa, além da categorização e análise dos dados, realizamos a análise dos documentos da área de Educação Infantil (*Referencial Curricular Nacional Curricular para Educação Infantil – 1998; Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil – 1999/2009; Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação – 2006*), procurando verificar as concepções referentes à dimensão afetiva e

as orientações e/ou implicações de como os profissionais podem promovê-la e identificá-la, no trabalho educativo realizado com a criança pequena. A análise documental, segundo Caulley (1981), referenciado por Lüdke e André (1986, p. 38), tem por objetivo buscar e identificar informações em documentos a partir de hipóteses e interesses. Assim, “[...] os documentos são usados no sentido de contextualizar o fenômeno, explicitar suas vinculações mais profundas e completar as informações coletadas através de outras fontes” (ANDRÉ, 1999, p.28).

Com a realização dessa pesquisa, tivemos a intenção de realizar a triangulação dos dados obtidos pela observação, entrevista e análise documental com o aporte teórico, sublinhando práticas educativas pró-desenvolvimento afetivo infantil, realizadas pelas professoras. Com isso, almejamos ressaltar subsídios teóricos e práticos para o trabalho educativo realizado com as crianças pequenas.

4.6 – Perfil dos sujeitos da pesquisa – as professoras

Para realização da pesquisa, além das observações dos momentos da rotina, vivenciados pelas professoras e crianças, foram realizadas entrevistas com as quatro professoras, permitindo a caracterização do seu perfil profissional. Atribuímos nomes fictícios a cada profissional, para garantir o sigilo das identidades.

A fim de contextualizar, cabe ressaltar que as professoras Rosa e Zenaide trabalham em conjunto e são responsáveis pelo agrupamento de crianças pequenas (1 ano e 4 meses a 3 anos). As professoras Silene e Lucilene são responsáveis pelo agrupamento dos bebês (04 meses a 1 ano e 4 meses).

A professora Rosa tem 30 anos, graduação em Pedagogia, com habilitação em Educação Infantil e Ensino Fundamental pela UEM – Universidade Estadual de Maringá – e Pós-Graduação *lato sensu* em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela CESUMAR (Centro Universitário de Maringá). Atua na área educacional desde 2006, primeiramente no Ensino Fundamental da rede estadual paranaense e, posteriormente, na rede municipal e, a partir de 2009, é professora de Educação Infantil no CCI/UNESP, cuidando e educando crianças de 1 ano e 4 meses a 3 anos.

Atuando na Educação Infantil há sete anos, a professora Zenaide tem 48 anos e possui a graduação e a habilitação exigida pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita

Filho”. A sua experiência profissional ocorreu somente no CCI/UNESP. Atualmente, desempenha sua função com as crianças de 1 e 4 meses a 3 anos.

A professora Silene tem 40 anos, graduação em Pedagogia pela UNOESTE – Universidade do Oeste Paulista, com habilitação em Educação Infantil pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”; atua na Educação Infantil há vinte e dois anos, sendo todos os anos trabalhados no CCI/UNESP. A professora é responsável pelos bebês de 04 meses a 1 ano e 4 meses.

A professora Lucilene tem 31 anos, é graduada em Pedagogia, com habilitação em Educação Infantil, pela UEL – Universidade Estadual de Londrina – no Estado do Paraná. Ela não pretendia atuar na área, mas, com a sua aprovação, no ano de 2008, em concurso para seleção de agente de desenvolvimento infantil dos Centros de Convivência Infantil da UNESP, começou a trabalhar na área educacional, desde 2009; sua primeira e atual experiência está sendo com os bebês de 04 meses a 1 ano e 4 meses

4.7 – Categorias de análise

Para organização e apresentação dos dados da pesquisa “Manifestações afetivas nas concepções e práticas educativas no contexto da creche: reflexões a partir da perspectiva walloniana”, foram criadas cinco categorias de análise, que são: dimensão afetiva – concepções; dimensão afetiva – concepções em relação às práticas; rotina da afetividade; manifestações emocionais e interações criança-criança.

A primeira categoria, “**dimensão afetiva – concepções**”, constitui-se pelas seguintes questões da entrevista: O que você compreende por afetividade? O que é emoção? E sentimento? E paixão?

A segunda categoria, “**dimensão afetiva – concepções em relação às práticas**”, é composta pelos questionamentos: Considera que as manifestações afetivas permeiam sua relação com a criança? Como? O que você considera importante, no seu relacionamento com as crianças? Como você age diante dos estados emocionais vivenciados pela criança (choro, cólera, raiva, alegria)? Em quais situações vivenciadas na rotina você identifica predominância da afetividade? Para você, afetividade e cognição são distintas? Por quê? Complete: Para você, a criança é... Eu sou afetiva quando...

Na dimensão “**rotina da afetividade**”, foi possível identificar, pelas observações, como as expressões afetivas permeiam as interações entre a professora e as crianças nos momentos da recepção, alimentação, banho, sono e atividades livres e dirigidas, sinalizando

situações de emoções – alegria, raiva, choro, bem como vivências que provocam contentamentos e descontentamentos.

A dimensão “**manifestações emocionais**” é composta por episódios que demonstram os estados emocionais que as crianças e as professoras revelam por meio de movimentos e palavras, e as estratégias que o adulto, parceiro experiente, utiliza para eliminá-los ou alimentá-los, compreendendo que as emoções têm como característica fundamental o contágio, e que podem afetar de maneira positiva ou negativa o desenvolvimento humano.

A última categoria, “**interações criança-criança**”, enfoca três episódios de interação entre as crianças e a dificuldade de observar esses momentos, por dois aspectos: o primeiro diz respeito à ênfase da pesquisadora nas interações professora-criança, e, o segundo, à intensidade de mediação das professoras nas relações entre criança-criança.

As cinco categorias de análise são expostas no próximo capítulo, configurando-se como uma tentativa de sistematização e apresentação dos dados de modo dialético, com o intuito de compreender o fenômeno da afetividade, nas concepções, na rotina e nas interações professora-criança e criança-criança.

Capítulo 5 – O desvelar da afetividade nas concepções e nas práticas das professoras de creche

5.1 – Afetividade: o revelar das concepções

De maneira a identificar as concepções das professoras de creche em relação à afetividade e suas manifestações – emoção, sentimento, paixão –, foram elaboradas as seguintes questões: O que é afetividade? E emoção? E sentimento? E Paixão?

No que diz respeito à afetividade, obtivemos as seguintes respostas:

Em relação às crianças, acho que ter afeto não é a gente ser melosa, não é paparicar, [...] eu acho que é você saber respeitar, eu acho que está relacionado a você respeitar, você, como eu digo, assim: a gente passa, tem aqui muitas crianças muito diferentes. Eu falo por mim, não sei as outras, mas a gente não tem necessariamente que gostar de todos iguais, a gente respeita todos e trata todos da maneira mais igual possível e tenta respeitar. Eu acho que afetividade está relacionada a você respeitar e ter um carinho, ver a criança diferente, ver que ela precisa de você [...] (Entrevista, professora Rosa).

Ah, eu acho que, eu não vou saber, assim, te dizer exatamente o que é. É todo o sentimento que você tem em relação à criança. Todo sentimento. Não é só o carinho, a afeição. Eu acho que quando você está ensinando, educando, direcionando a criança para uma ação correta, você, isso também faz parte da afetividade e, às vezes, você dá uma bronca na criança, mas não significa que você não tenha afeto, você está ensinando ela, você faz para o bem dela. (Entrevista, professora Zenaide).

Afetividade, assim, para quem é leigo, assim, fica meio misturado. Você fala afetividade, você também pode confundir com afetuosidade, então fica um pouco confuso eu falar para você. Mas eu acho que tem a ver com respeito, com carinho, também, com vontade, eu acho, mais ou menos por esse caminho. (Entrevista, professora Lucilene).

A professora Silene respondeu: “Seria o carinho. Ah, eu acho que é o carinho”. Nota-se, a partir das respostas dadas pelas professoras, que todas relacionam a terminologia *afetividade* ao carinho e respeito, demonstrando dificuldade para defini-la. A professora Zenaide aponta os sentimentos, uma das formas de manifestação afetiva para designá-la, e compreende que há situações que podem afetar a criança negativamente. A professora Rosa destaca que as crianças são diferentes e precisam ser respeitadas, mas pontua que não é necessário que se goste de todas igualmente, retratando que cada pessoa afeta e é afetado pelo outro, de modo diferente.

Percebe-se, pelo fato de relacionar a afetividade ao carinho, que tal concepção é compreendida pela primeira forma de relação entre o bebê e sua mãe, a relação epidérmica, de contato, pois o carinho está relacionado ao abraçar, pegar no colo e beijar.

A afetividade pautada na relação corporal diminui a partir do momento em que a criança passa a ter consciência de si mesma e, portanto, conquista a autonomia. A afetividade se modifica, tornando-se moral, o que significa que a criança precisa de atenção, valorização e motivação para um desenvolvimento qualitativo. O contato é necessário, mas insuficiente para a evolução psicológica infantil.

Segundo Barbosa (2009, p. 100), “[...] um olhar de aprovação torna-se então fundamental para dar sustentação e demonstrar a confiança do adulto na criança. É também através do olhar e da voz que o professor demonstra seu interesse pela singularidade de cada criança que está sob sua responsabilidade”.

Já Dantas (1992, p. 90) enfatiza mais o contato físico e presencial:

No seu momento inicial, a afetividade reduz-se praticamente às suas manifestações somáticas, vale dizer, é pura emoção. Até aí, as duas expressões são intercambiáveis: trata-se de uma afetividade somática, epidérmica, onde as trocas afetivas dependem inteiramente da presença concreta dos parceiros.

Wallon (1995) pontua que o desenvolvimento afetivo da criança, primeiramente, necessita do contato e do contágio para satisfação das necessidades fisiológicas. Pelas descargas motoras e pelos gestos que são significados pelos adultos, as crianças garantem sua sobrevivência, pois, os gestos são úteis porque suscitam a participação e a relação com o outro.

A afetividade e suas manifestações afetam crianças e adultos pelos eventos e circunstâncias vividas, podendo apresentar tonalidades agradáveis e desagradáveis. A dimensão afetiva pode ser vivenciada pelas suas expressões – emoção, sentimento e paixão.

Sobre a concepção de emoção, a professora Rosa disse:

[...] mas eu acho que está relacionado àquilo que eles exteriorizam o que está dentro deles e que precisam estar exteriorizando. Não importa se é uma coisa, se é algo bom, se é ruim, mas, eu não sei, mas é alguma coisa assim, que mexe com eles e com a gente também. Claro que precisa estar sendo externalizado, porque, às vezes, a gente também tem, passa por momentos que a gente tem que conter muita coisa. Você tem que conter muita coisa, respirar para estar tendo uma postura adequada. Então, mesmo a gente

naquele momento que precisaria estar assim, colocando essa emoção para fora, a gente precisa estar contendo; e depois, em um outro momento, estar liberando isso. (Entrevista professora Rosa).

Percebe-se, no trecho “[...] se é algo bom, se é ruim, mas, eu não sei, mas é alguma coisa assim, que mexe com eles e com a gente também [...]”, que a professora Rosa cita o contágio, uma das características da emoção, admitindo que não está imune a ele. Por outro lado, afirma também que “[...] tem que conter muita coisa, respirar para estar tendo uma postura adequada [...]”, deixando transparecer que conhece estratégias para manter o controle emocional.

Constata-se pela resposta da professora que a emoção é aparente, visível, e que pode ser percebida tanto na criança quanto no adulto, por uma de suas características – a plasticidade, que se revela no ser humano pela expressão corpórea. O emotivo, além de alterações internas e viscerais, como aumento do batimento cardíaco, manifesta expressões que são externas e, portanto, perceptíveis, como mudanças na face, o riso, o choro, alterações no tom da voz etc. A emoção, em sua constituição de origem orgânica, é expressa pelos movimentos corporais, com o auxílio e sustentação do tônus, que garante ao indivíduo o equilíbrio corporal. Sua manifestação pode utilizar-se da liberação de energia nas expressões de alegria e cólera e da contenção de movimentos, presente no medo e na tristeza.

Para a professora Zenaide, a emoção está relacionada ao que a criança sente, podendo afetá-la de modo positivo ou negativo.

Emoção? Ah, eu acho que é tudo que você sente também em relação à criança. Todo sentimento que a criança passa. Se ela te agrada, faz uma coisa que te agrada, que você acha bonito, você se emociona porque ela fez aquilo. Tanto você passa por emoções positivas quanto negativas, só que, nesse momento das emoções negativas, você tem que... Quando a emoção é positiva você se deixa levar, quando ela é negativa você precisa se controlar, você precisa pensar. (Entrevista professora Zenaide).

Na fala da professora Zenaide, aparece um aspecto já pontuado pela professora Rosa: a necessidade do controle, sublinhando o antagonismo entre os estados emocionais e as atividades de representação. Porém, um questionamento se faz pertinente: segundo a professora, o contágio pelas emoções positivas pode ocorrer, enquanto as emoções negativas devem ser controladas. Todavia, a emoção precisa ser positiva para criança ou para o adulto? Por exemplo, a alegria pode ser considerada uma emoção de tonalidades agradáveis para a

criança, expressa pelo aumento de movimentos e sorrisos. Porém, no contexto educacional, a agitação motora, inúmeras vezes é relacionada à indisciplina. Já a cólera é uma expressão emocional que afeta negativamente a criança e o professor. A criança encolerizada volta-se contra si mesma e contra os outros que estão ao seu redor, podendo adotar ou não reações agressivas.

Portanto, o profissional de Educação Infantil precisa ter subsídios para designar as emoções e suas possíveis consequências no desenvolvimento da criança, a fim de conseguir atuar de modo favorável diante dos estados emocionais e usar estratégias para sua manutenção ou desaparecimento. Na fala da professora Zenaide, identifica-se a estratégia assertiva para o controle da emoção negativa – o ato de pensar. Conforme Wallon (1971), o ato de representar as emoções faz com que os estados emocionais sejam abolidos, pois a emoção por sua origem é efêmera, ou seja, passageira.

Quanto à concepção da professora Zenaide sobre sentimento e paixão, observamos que, no entender dela, as manifestações são iguais e que tudo é um sentimento.

P: E sentimentos?

Z: Não são iguais? (risos). Eu acho que vai tudo pela mesma linha, os sentimentos, a emoção.

P: E paixão?

Z: Paixão? Paixão é um sentimento. A emoção é um sentimento. (Entrevista professora Zenaide).

As professoras Silene e Lucilene tiveram dificuldades em distinguir emoção, sentimento e paixão. Apresentam respostas breves, indicando que, embora saibam que tais conceitos não podem ser considerados sinônimos, têm dificuldade para defini-los e diferenciá-los. Nos diálogos reproduzidos a seguir, a letra P refere-se à pesquisadora e as outras letras correspondem às iniciais dos nomes das professoras entrevistadas.

P: O que é emoção?

S: Emoção é um sentimento.

P: E sentimentos?

S: É, emoção.

P: E paixão?

S: Paixão eu acho que aquele gostar mais físico, não é? Não sei.

P: Então, pensando assim: você compreende que afetividade é carinho, a emoção seria um sentimento, mas me de um exemplo de emoção.

S: Da criança, a emoção da criança?

P: Isso.

S: Hum, ela chora, fica sentida quando o colega bateu. (Entrevista professora Silene).

Para a professora Lucilene:

P: O que é emoção?

L: Emoção? Nossa! Está vindo é tudo meio misturado. Porque, quando você trabalha com carinho, vamos dizer assim, com paixão por aquilo, você também faz com emoção. Ah, para mim é tudo misturado, fica meio que um carinho também.

P: E sentimentos?

L: Hum... (pausa)

P: E a paixão?

L: Eu acho que sim.

P: Então você compreende que a emoção, o sentimento e a paixão estão misturados?

L: Eu não saberia dizer a diferença para você, assim. Para mim, eu acho que é tudo relacionado. Igual, eu não diria, mas relacionado. (Entrevista professora Lucilene).

A partir das respostas apresentadas, identifica-se a falta de clareza das professoras em relação à terminologia das palavras. A professora Silene exemplifica a emoção, ressalta as mudanças que ocorrem com a criança e que são explicitadas pelo corpo humano, mas tem dificuldade em apresentar sua concepção.

Já a professora Lucilene compreende que emoção, sentimento e paixão não são iguais, mas estão misturados e relacionados, indicando carinho.

Wallon (1971), em seus estudos, dedicou maior ênfase à emoção. Uma das justificativas deve-se ao fato de os estados emocionais iniciarem a vida psíquica infantil, expressando aos adultos os estados de bem-estar e mal-estar. Pelo papel que assume na vida psíquica, a emoção é a linguagem antes da fala. O autor também aborda os sentimentos e a paixão, salientando suas peculiaridades, incluindo-os na gama de manifestações da afetividade.

P: E sentimentos?

R: [...] eu acho que está tudo enrolado, está tudo entrelaçado porque não é possível, não são sinônimos, não vejo como sinônimos, mas está tudo tão entrelaçado, sentimento, afetividade e emoção. [...] Puxa, eu falei que emoção seria o que ele exterioriza de alguma forma, afetividade relacionei a respeito e sentimentos, eu vou falar que está tudo junto, no fim da conversa.

P: E paixão?

R: Paixão? (pausa). Não está aí um desmembramento de uma parte desta, não está relacionado à afetividade, ao sentimento. Não seria um desmembramento?

[...] Eu nunca vi falar em paixão, relacionar a paixão com o desenvolvimento da criança. (Entrevista professora Rosa).

A professora Rosa desconhece a paixão como característica inerente ao desenvolvimento da criança, enquanto a professora Silene, quando afirma “[...] *aquele gostar mais físico [...]*”, faz a relação entre a paixão e o corpo. As concepções de sentimento e paixão são vagas, no discurso das professoras. As professoras Lucilene e Rosa consideram que as palavras não são sinônimas, mas que se relacionam.

Segundo a teoria walloniana, o sentimento e a paixão diferem da emoção, porque precisam da representação mental e, por conseguinte, revelam-se como estados psíquicos duradouros. Ainda, conforme o autor, as emoções podem refinar-se em sentimentos, quando as expressões emocionais externalizadas passam a ser internalizadas com subsídios dos mecanismos da cognição, isto é, da razão.

A paixão também depende do desenvolvimento cognitivo da criança para ser expressa. Conforme Wallon (1995), essa manifestação é o último plano da vida afetiva, que principia por volta dos três anos ou a partir do momento em que criança adquire a consciência de si e do outro. A criança apaixonada se esforça para tornar em realidade os seus desejos e emprega o raciocínio para a obtenção dos seus ideais.

Diante das concepções presentes nos discursos das professoras, emerge a necessidade de uma formação continuada que contemple a afetividade como elemento inerente ao desenvolvimento humano e corresponsável pela aprendizagem, de maneira a instrumentalizá-las para melhor poderem lidar com as manifestações emocionais.

5.2 – Dimensão afetiva: concepções em relação às práticas

A segunda categoria, “**dimensão afetiva – concepções em relação às práticas**”, é composta pelos questionamentos: Considera que as manifestações afetivas permeiam sua relação com a criança? Como? O que você considera importante no seu relacionamento com as crianças? Como você age diante dos estados emocionais (choro, cólera, raiva, alegria) vivenciados pela criança? Em quais situações vivenciadas na rotina você identifica predominância da afetividade? Para você, afetividade e cognição são distintas? Por quê? Complete: “Para você, a criança é...”; “Eu sou afetiva quando...”.

No que concerne à frase “*eu sou afetiva quando...*”, as respostas das professoras assim se mostram:

Eu acho que eu sou afetiva, [...] pelo menos eu procuro ser sempre, independente da situação. Porque não é só em uma situação que agrada, que é mais agradável que você vai ser afetiva; talvez, na situação pior, em que a criança está lá se esgoelando, chorando, naquele desespero, que ela precisa que a gente seja afetiva [...] (Professora Rosa).

Quase sempre (risos). Eu acho que eu espelho assim as crianças que eu trabalho. Em todo momento você tem que estar bem, a criança sente quando você não está bem. Então, quase sempre você tem que estar. Pelo menos, se desligar do mundo lá fora e se concentrar naquilo que você está fazendo aqui. Então, quase sempre você tem que estar bem. Por elas, por respeito a elas, eu acho que você tem que estar bem. (Professora Lucilene).

Segundo a professora Zenaide, ela é afetiva “[...] quando está contribuindo com o desenvolvimento da criança, quando está auxiliando, amparando, em todo momento”. Já a professora Silene diz: “[...] eu acho que quando eu estou olhando para essa criança, cuidando. Eu acho que em todos os momentos, porque em todos os momentos você está preocupada com a criança”.

A professora Rosa, ao afirmar ser sempre afetiva, independentemente de a situação ser agradável ou ruim, demonstra que “ser afetiva” é uma consequência de um estado em que se encontra a criança. Talvez aqui ela não deixe transparecer que a afetividade não se desloca da sua prática, ou seja, não existe somente no campo relacional, mas está em seu planejamento.

Todas as professoras se consideram afetivas em todo o momento, o que implica a compreensão de que o ser humano é constituído de modo completo, isto é, pela dimensão afetiva, motora e cognitiva. Embora em determinadas situações haja predomínio de uma em relação à outra, as dimensões funcionais não desaparecem, apenas permanecem em estado de latência.

O agir afetivamente não pode ser compreendido como uma peculiaridade da mulher e, portanto, característico de maternagem. A afetividade se constitui como uma das habilidades que as profissionais de Educação Infantil precisam utilizar para a elaboração das propostas pedagógicas, no planejamento das atividades e na mediação das relações entre professora-criança, entre criança-criança e entre as crianças e os objetos de conhecimento. Dessa forma, a dimensão afetiva é inerente à função primordial das creches e pré-escolas, cuidar e educar.

A revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI/09) propõe que o cuidado e a educação se orientem pela perspectiva de possibilitar à criança o desenvolvimento integral de suas potencialidades cognitivas, motoras, afetivas, expressivas e sociais. O cuidado é característica não somente da Educação Infantil, mas “[...] a especificidade da criança bem pequena, que necessita do professor até adquirir autonomia para cuidar de si, expõe de forma mais evidente a relação indissociável do cuidar e educar nesse contexto”.

Assim se lê no Parecer CEB 20/2009:

Educar de modo indissociado do cuidar é dar condições para as crianças explorarem o ambiente de diferentes maneiras (manipulando materiais da natureza ou objetos, observando, nomeando objetos, pessoas ou situações, fazendo perguntas etc.) e construírem sentidos pessoais e significados coletivos, à medida que vão se constituindo como sujeitos e se apropriando de um modo singular das formas culturais de agir, sentir e pensar. Isso requer do professor ter sensibilidade e delicadeza no trato de cada criança, e assegurar atenção especial conforme as necessidades que identifica nas crianças. (BRASIL, 2009, p. 10).

Para Tiriba (2005, p.14), cuidar é

[...] uma ação que afeta tanto quem cuida como quem está sendo cuidado. Vem daí, provavelmente, o profundo envolvimento e satisfação das profissionais de educação infantil com o seu trabalho: a relação estreita com as crianças provoca respostas infantis que funcionam como elementos realimentadores, transformadores de si próprias, de sua subjetividade.

Na opinião de Montenegro (2001), cuidar implica emoção, é uma dimensão da afetividade no que concerne à prática do professor de crianças pequenas. Para tanto, é fundamental que o mesmo tenha habilidades e técnicas para lidar com as relações interpessoais, uma vez que cuidar e educar são aspectos indissociáveis e fundamentais para o desenvolvimento da criança.

Ainda conforme a autora, o termo *cuidado* era usado como sinônimo de guarda e proteção e, com as reelaborações, passou a apresentar três sentidos amplos e diferenciados: proteção física da criança; serviço complementar à família; e atenção à individualidade – atenção às necessidades emocionais e afetivas, respeito ao ritmo de desenvolvimento, aprendizagem e as diferenças.

No mesmo sentido, para Guimarães (2001, p. 42), o cuidado é

[...] função fundamental da creche na vida de bebês e crianças pequenas (sem desconsiderar que, em outras esferas de ação educacional, o cuidado também é relevante). O cuidado da perspectiva de atenção ao outro, de integração entre a dimensão cotidiana e a existencial do ser humano é central na concretização da creche como espaço de vida. O cuidado propicia a reinvenção da educação, fortalecendo o sentido de acompanhar o outro, ampliando suas experiências no mundo. Permite que as crianças e suas expressões ganhem destaque.

Compreendendo que as professoras são afetivas na função de cuidar e educar os bebês e as crianças, apresentamos os discursos delas em relação a duas questões: Considera que as manifestações afetivas permeiam sua relação com a criança? Como? O que você considera importante no seu relacionamento com as crianças?

No que tange à primeira questão, a professora Zenaide pontuou:

Sim. Em todo o momento. É, eu acho que toda criança que está, assim, na sua responsabilidade, que convive com você praticamente o dia todo, ela te transmite, ela tem uma ligação. A gente tem um elo com essa criança, então não tem como você conviver com uma criança sem ter um sentimento de afeto, de carinho e principalmente quando você sabe que é muito importante para essa criança. (Entrevista professora Zenaide).

As manifestações afetivas permitem o estabelecimento de interações entre a criança e os adultos; pelo seu caráter de mobilizar a atenção do outro, tornam possível o estabelecimento de vínculos. A convivência entre os envolvidos no processo educativo demonstra que é inevitável não afetar e ser afetado pelas expressões emocionais, sentimentais e passionais. A criança mantém interações desde o seu nascimento, e as relações com diferentes adultos possibilitam a ampliação do seu repertório de conhecimentos, de formas de sentir, pensar e expressar.

Sobre a pergunta – O que você considera importante no seu relacionamento com as crianças? – uma análise das respostas indica que a base da relação entre as professoras e as crianças é a reciprocidade, o respeito e a confiança.

Para a professora Rosa, a reciprocidade é o fundamento do relacionamento entre ela e as crianças. Porém, as relações são de respeito mútuo e trocas equivalentes. Conforme a professora Silene, o importante no seu relacionamento com as crianças é a confiança. “*Se eles precisarem de mim, a qualquer momento, eles vão olhar e ver que eu estou ali para atendê-*

los”. Já para a professora Lucilene, é “[...] o respeito, o carinho”. “Você também tem que gostar um pouco [...] Eu acho que é mais o respeito.

Eu iria falar a reciprocidade. Assim, de você estar recebendo deles e poder devolver, e poder estar ponderando da seguinte forma: – não é sempre que eles veem com um carinho tão exagerado que você precisa conter e aparar isso. É necessária uma forma que não agrida aquilo que a criança sente e que ela vem nos demonstrar. Eu tenho um cuidado. Ai, como eu explico? Como é difícil falar disso, explicar isso. Por isso você pegou esse tema, né? (risos)

Mas seria isso, de estar recebendo e estar devolvendo para eles. Receber esse carinho, afetividade, emoção, não sei agora. Até me enrolei aqui nos termos, mas eu vou usar: a questão é receber e saber como devolver para as crianças de uma forma, assim, não tão exagerada. Às vezes, como elas nos trazem e também não tão longe como alguns pensam, mas é ter a proximidade das crianças de uma forma saudável! E não estar prejudicando. Eu tenho muito receio, muito cuidado com elas. Eu sou meio preocupada. (Entrevista professora Rosa).

A fala da professora Rosa retrata as suas concepções sobre o seu relacionamento com as crianças e algumas de suas expressões verbais, como “*carinho tão exagerado*”, evidenciam uma situação particular que estava vivenciando com uma criança do seu agrupamento. A criança em questão tem grande apego pela professora, chora quando os companheiros de agrupamento se aproximam dela, quando a mãe vai buscá-la, e quer a exclusividade nas atenções da professora.

A preocupação da professora Rosa é não desconsiderar as manifestações da criança, mas também não alimentá-las, para que aumente a ocorrência de choros e episódios de birra. Uma alternativa proposta pelos responsáveis pelo agrupamento – professora Rosa e Zenaide, juntamente com a supervisora da instituição – foi o estabelecimento de diálogos com a família da criança, procurando compreender as motivações para as suas atitudes.

Segundo Barbosa (2009, p. 13),

[...] a saída é o momento do reencontro com os familiares, momento de emoção, de troca de informações – orais e escritas. Muitas vezes, são momentos tensos, pois as crianças querem permanecer, ou choram ao ver os pais. É a confiança, continuamente reassegurada, que permite viver com tranquilidade as variadas situações da entrada e da saída na instituição.

O fato de a criança ter 21 meses e estar, conforme a teoria walloniana, no estágio sensório-motor e projetivo, em um período que antecede a aquisição da sua consciência e, por

consequente, ter dificuldade para diferenciar-se dos outros que compõem seu círculo de convivência, pode ser um dos motivos para o choro dela, no momento da despedida.

Uma alternativa para aumentar a interação da criança com seus companheiros de agrupamento, diminuindo a exigência da atenção da professora, diz respeito à estruturação do ambiente. A sala de referência das crianças pequenas (1 ano e 5 meses a 3 anos) tem o arranjo espacial aberto, não tem materiais de uso permanente e, dessa maneira, todas as atenções das crianças se voltam para as professoras.

Organizando a sala em áreas fechadas, a professora favorece a interação entre as crianças. “E, além disso, ela terá mais tempo para observar as ações das crianças e perceber aquelas que necessitam de sua atenção, tendo, inclusive, mais facilidade para manter um contato individualizado com elas” (CARVALHO; MENEGHINI, 1998, p. 147).

Segundo Carvalho e Meneghini (1998, p. 145), na estruturação das salas em ambientes fechados “[...] é importante que a criança possa ver facilmente a educadora, senão ela não ficará muito tempo dentro dessas áreas circunscritas. Isso porque a criança pequena, até cerca de três anos, necessita da proximidade física ou visual de quem cuida dela, para que se sinta segura”.

Oliveira et al. (1993) salientam igualmente que a organização da sala em cantos permite que a criança interaja em grupos menores e, nesse sentido, aperfeiçoe suas formas de expressão e linguagem. E, ao professor, possibilita a observação das singularidades de cada criança.

5.3 – Rotina da afetividade

Na dimensão “**rotina da afetividade**”, foi possível identificar, pelas observações, como as expressões afetivas permeiam as interações entre a professora e as crianças nos momentos da recepção, alimentação, banho, sono e atividades livres e dirigidas, sinalizando situações de alegria, raiva, choro, bem como vivências que provocam contentamentos e descontentamentos.

A partir dos episódios selecionados, buscamos apresentar como a dimensão afetiva está presente em todas as situações de cuidado e educação da criança, ficando como questionamento a qualidade das interações vivenciadas.

Às 13 horas, a professora Lucilene sai para almoçar e fica somente a professora Silene, que, nesse momento, começa a preparar o banho das

crianças. Primeiramente, ela limpa a cuba – local onde as crianças serão colocadas, com água sanitária e água – e, posteriormente, quando o recipiente está limpo, deixa acumular certa quantidade de água necessária para a higienização da criança.

Silene fala:

- Vamos tomar banho, G.?

- Escolher a roupa para ficar bonita?

Pega a criança que estava no carrinho, retira sua roupa e a coloca na cuba.

Ao dar o banho, conversa com a criança, nomeia as partes do corpo e chama a atenção para os bichinhos que estão colados na parede, no campo visual do bebê. (Observação no agrupamento dos bebês).

O bebê G. tem um ano e, de acordo a teoria walloniana, se encontra na transição do estágio emocional para o sensório-motor e projetivo. No estágio emocional, as emoções são expressas pelos gestos expressivos e esses revelam a intencionalidade das ações infantis. No estágio sensório-motor e projetivo, os bebês e as crianças pequenas ampliam suas relações com o meio físico, com base nas explorações de objetos e nas consequências dos seus atos sobre eles. Aumenta a curiosidade sobre o corpo humano e através dele a criança conhece outros ambientes e aumenta seu espaço de exploração, com o auxílio da marcha. Posteriormente, com a apropriação da fala, torna-se possível projetar mentalmente as atividades realizadas. O conhecimento do corpo é fundamental para que a criança tenha consciência dela enquanto indivíduo único e diferenciado. Nos dois estágios, o movimento é que permite que as ações sejam realizadas.

O momento do banho, além de propiciar que o bebê restabeleça seu conforto e bem-estar, favorece as interações entre a criança, o ambiente e a professora. O episódio acima retrata que a professora Silene aproveita esse espaço da rotina para conversar com a criança e pede o auxílio dela, para realizar a higiene dos braços, mãos, pernas, pés e barriga, ampliando o repertório do bebê, uma vez que favorece a aprendizagem, distinção e diferenciação das diferentes partes do corpo.

De acordo com Guimarães (2011), no momento do banho, o contato corporal pode ser mecânico, mas, se ressignificado, torna-se afetivo, pois a afetividade nessa faixa etária é nutrida mais intensamente pelo olhar do que pela fala. “O olhar da criança busca relação com o que ocorre, focando a toalha, a fralda, buscando o olhar do adulto. Quando o olhar da criança toca o olhar do adulto e vice-versa, parece que se rompe o automatismo, estabelecendo-se comunicação e contato” (GUIMARÃES, 2011, P. 43).

Para Mello e Vitoria (1998, p. 119), “[...] o banho pode ser facilitado e enriquecido, oferecendo brinquedos, potes de diversos tamanhos, buchas variadas”. Conforme Rossetti-

Ferreira (2003, p.11), para que o momento do banho estimule todas as potencialidades da criança, é necessário

[...] oportunizar às crianças o desenvolvimento de uma série de habilidades, como despir, lavar, enxugar, vestir e calçar a si própria e às outras. Podem ter ocasião de experimentar a textura e outras qualidades da água do sabão e das esponjas. [...] Com isso, estaremos exercendo um cuidado/uma educação que as coloca em uma posição mais ativa, de alguém competente para interagir, aprender e exercer uma série de funções.

Dessa forma, o banho não pode ser oferecido de modo mecânico. É fundamental que não haja momentos de espera destituídos de atividades. Os bebês precisam de maior colaboração nesse momento realizado de modo individual, e do olhar atento do professor. O planejamento das ações educativas demonstra a preocupação com a criança e a forma como ela é concebida pelos profissionais.

Ao professor cabe o planejamento de atividades que respeitem as crianças em sua individualidade e diversidade, visto que “[...] o período de vida atendido pela Educação Infantil caracteriza-se por marcantes aquisições: a marcha, a fala, o controle esfíncteriano, a formação da imaginação e da capacidade de fazer de conta e de representar usando diferentes linguagens” (BRASIL, 2009, p. 7).

Em decorrência, a organização e o planejamento das atividades a serem desenvolvidas com os bebês e as crianças precisam ter como foco o favorecimento das interações, pois “[...] junto com seus amigos e amigas, sob a coordenação de adultos especializados, as crianças têm a possibilidade de experimentar, aprender e construir relações afetivas” (BARBOSA, 2009, p. 3).

Os bebês são alimentados pelas professoras, que oferecem os alimentos de acordo com a mastigação da criança. Por exemplo, a sopa é a mesma, só que, para os menores, é passada na peneira, para as maiores, amassada com o garfo, e para os que estão próximos de mudar de agrupamento é oferecida a comida dos “maiores”: arroz, feijão, salada e carne. O momento é tranquilo, e é realizado juntamente com os outros agrupamentos. Depois do almoço, os bebês retornam para sala, as professoras realizam a troca de roupas e de fralda, quando é necessário, e os bebês são colocados para brincar no colchonete, onde são disponibilizados diferentes materiais (livros e brinquedos). O ambiente é composto por músicas infantis calmas. Alguns bebês começam a ter sono e são colocadas no berço, enquanto outros brincam e dançam sob a responsabilidade da professora Lucilene. (Observação no agrupamento dos bebês).

O momento da alimentação, assim como o do sono, é constituído por rituais. Em relação ao sono, antes de as crianças dormirem, é fundamental que estejam limpas e se sintam bem. Assim como no banho, os momentos em que a criança experimenta os diversos alimentos e aquele em que descansa e dorme são marcados por trocas afetivas entre as crianças e as professoras.

A professora Rosa coloca uma música sobre peixinhos e cantou juntamente com as crianças. Depois, desenha no chão, com o giz, um peixinho para cada criança, formando com as disposições dos desenhos uma roda. A professora conversa sobre os peixinhos, seu habitat e depois fixa cartolinas no chão e disponibiliza giz de cera, para que as crianças desenhem peixinhos. A dinâmica dessa atividade exige que a professora tenha maior atenção em relação aos conflitos entre as crianças, por exemplo, a disputa pela folha que estão pintando.

Enquanto estávamos em roda, P. chora quando Rosa coloca B. no colo.

Para chamar a atenção da professora, P. começa a rasgar um cartaz, e ela propõe:

- Vamos tirar esse cartaz?

- Agora teremos que fazer um sobre o peixinho ... você quer me ajudar a retirar?

A proposta de atividade da professora Rosa reflete um projeto que estava sendo desenvolvido pelas crianças do agrupamento. Os projetos de trabalho são uma das alternativas metodológicas usadas pelas professoras. Segundo Hernández (1998), a função dos projetos de trabalho é favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos e apresentar à criança como se dá o seu processo de ensino-aprendizagem, não estabelecendo uma sequência única e geral.

Ainda conforme o autor, para a realização de um projeto de trabalho, pode-se seguir alguns itens: escolha do tema ou problema, processo de pesquisa, seleção de fontes de informação, estabelecimento de critérios para ordenar e interpretar fontes, hipóteses, estabelecimento de relações com outros problemas, elaboração do conhecimento adquirido e transformado, avaliação e conexão do tema aprendido com um novo tema ou problema. Entretanto, os itens que caracterizam os projetos de trabalho não são fixos, mas servem de fio condutor para a atuação do professor em relação às crianças.

Dessa forma, o trabalho com projetos considera a curiosidade infantil para a proposta de temas a serem pesquisados. Nota-se que a sequência de atividades da professora Rosa tem os peixinhos como contexto.

A atitude da criança P., nessa situação, demonstra a busca da atenção da professora, primeiramente com o choro e, posteriormente, estragando o cartaz, realçando o apego dela pela professora. “É no confronto com esse mundo que ora causa alegrias, ora causa frustrações, que a criança percebe no adulto um parceiro que pode auxiliá-la” (SILVA; COSTA, 1998, p. 41).

P. tem 21 meses e, conforme o indicativo da teoria walloniana, encontra-se no estágio sensório-motor e projetivo, ou seja, aquele em que predomina o domínio funcional do conhecimento, entretanto, as dimensões afetiva e motora não deixem de existir.

Nesse estágio, o que regula o desenvolvimento psicológico da criança é a predominância centrífuga – que se refere às relações da criança com o mundo exterior. As atividades da criança consistem em explorar os objetos presentes nos ambientes, com o auxílio das mãos, da boca e dos olhos. Nesse período, a criança também projeta seus pensamentos em gestos, palavras e atitudes.

Buscando analisar a atitude da criança, percebemos que uma possível definição para as ações dela denomina-se ciúme, que, segundo a teoria walloniana, manifesta-se no estágio personalista, de 3 a 5 anos. Para Wallon (1979, p. 207), o ciúme “[...] é a impossibilidade de atribuir a outrem o que pertence a outrem e a si mesmo o que pertence a si. Esta causa de desconforto é suficientemente grave para que seja necessário tê-la atentamente em conta”.

Na perspectiva de Almeida (2008), o ciúme é um dos tipos de relação que a criança estabelece com os adultos e/ou outras crianças e se caracteriza pelo apego. Para a teoria walloniana, o apego é uma necessidade da criança, mas as manifestações de ciúmes devem ser controladas, pois provocam grande ansiedade e podem gerar complexos¹¹. O ciúme é, portanto, uma manifestação afetiva prejudicial ao desenvolvimento psicológico infantil.

No que diz respeito à retirada do cartaz, torna-se evidente o controle emocional da professora diante da reação da criança. Seria comum uma atitude de repreensão, mas, como profissional, a professora agiu de forma corticalizada, de modo a não se deixar contaminar pela atitude da criança.

5.4 – Manifestações emocionais

¹¹ Segundo Wallon (1979, p. 206), refere-se a atitudes duráveis de insatisfação que podem marcar, de uma maneira, não diremos irrevogável, mas prolongada, o comportamento da criança nas suas relações com o meio que a rodeia.

A “**dimensão manifestações emocionais**” é composta por três episódios que demonstram as expressões emocionais que as crianças e as professoras revelam, nos momentos de interação, por meio de movimentos e palavras, bem como as estratégias que o adulto, parceiro experiente, utiliza para eliminá-la ou alimentá-la.

O primeiro episódio concerne ao momento da alimentação. Na instituição investigada, todos os agrupamentos recebem a alimentação no mesmo horário. As crianças de (4 meses a 1 ano e 4 meses) são alimentadas pelas professoras, enquanto as outras crianças (1 ano e 5 meses a 3 anos) se alimentam sozinhas, mas não com autonomia para colocar a comida.

Costa e Guimarães (1998, p. 123) apontam que “[...] frequentemente a criança escolhe a comida não por causa do sabor. Às vezes ela quer ou não o alimento por causa de alguma outra característica dele, como cor ou forma. Outras vezes, ela quer ou não, porque relaciona o alimento com alguma experiência que viveu”.

Rosa coloca a comida das crianças e pergunta o que A. quer. Ele diz:

- Purê!

A professora coloca o purê e entrega para a criança.

Assim que ele vê o prato com o purê, começa a chorar e diz:

- Eu quero carne também.

Ela diz:

- Mas você não disse que era só purê?

A professora pega o prato, coloca a carne e devolve o prato para a criança.

Nessa hora, ele começa novamente a chorar.

Rosa diz:

- Você disse que também queria carne, eu coloquei, por que está chorando?

A criança chora mais alto.

Nesse momento, a professora Zenaide intervém:

- O que foi, A.?

- Me fale o que você quer, eu preciso que você fale, para que eu possa ajudá-lo.

A professora Rosa fala:

- Ele não fala o que quer, vou ignorá-lo.

A criança continua chorando, e, quando se acalma, Zenaide se aproxima novamente dele e pergunta:

- Você quer comer? Posso te servir?

- Eu quero!

- O quê?

- Purê e carne.

- Mas você não quis, quando a Rosa colocou...

- Eu quero!

Zenaide coloca o purê, a carne e entrega o prato para A.

A criança pega o prato, mistura o purê com a carne, assim como ele havia visto a professora Rosa fazer para os bebês, e come.

A professora Zenaide, observando a ação da criança, me fala:

- O que ele queria era que misturássemos, mas ele poderia ter falado.

A professora percebeu o desejo da criança, depois daquele momento de emoção! (Observação realizada no refeitório).

No episódio relatado, verificamos que a professora Rosa buscou atender ao desejo da criança, embora não tenha obtido êxito. O choro de A. conseguiu irritá-la de tal modo que a decisão dela foi ignorá-lo, no momento da manifestação. O choro, expressão emocional, demonstra o descontentamento.

Conforme Piotto et al. (1998), a criança nota a irritação que causa no adulto quando não quer comer e, algumas vezes, usa esse artifício “[...] como forma de protestar, expressar sua insatisfação. Ou ainda como forma de garantir a atenção do adulto” (PIOTTO et al., 1998, p. 120).

A atitude da criança A. evidencia oposição à situação, pelo recurso de dinâmica turbulenta. Essa ocorrência se dá porque a estruturação do ambiente está em desacordo com as necessidades das crianças, ou seja, a criança chorou porque o seu prato era diferente dos demais, situação que poderia inexistir, caso a criança tivesse autonomia para se servir.

A intervenção da outra professora responsável pelo agrupamento, e sua sensibilidade para respeitar a expressão das emoções, permitiu a reflexão sobre a motivação para o acontecimento daquela situação, demonstrando o conhecimento das professoras sobre a incompatibilidade entre emoção e razão, e o diálogo como estratégia cognitiva com função de representação verbal das alterações corporais.

O poder subjetivo das emoções incompatibiliza-se com a necessária objetividade das operações intelectuais. É como se a emoção embaçasse a percepção do real, impregnando-lhe de subjetividade e, portanto dificultando reações intelectuais coerentes e bem adaptadas. De maneira análoga, é possível constatar que a atividade intelectual dirigida para a compreensão das causas de uma emoção minimiza seus efeitos, uma crise emocional tende a se diluir por meio de uma atividade reflexiva. (RODRIGUES; GARMS, 2007, p. 6).

No segundo episódio, as professoras Silene e Lucilene comprovam estar atentas às expressões do bebê A. quanto à alimentação e ao sono.

Assim que a mãe entrega o bebê para a professora Silene, esta pergunta para a responsável se a criança já havia mamado em casa, e recebe uma resposta afirmativa. A professora verifica a fralda da criança, realiza a troca e a coloca no carrinho. O bebê começa a resmungar e ficar inquieto, até que M. (auxiliar de cozinha) aparece na porta da sala e pergunta se deve preparar o leite para ela. Silene diz:

- Sua mãe falou que ela já mamou, mas pode fazer. Ela está inquieta demais, provavelmente é fome.

Com as mamadeiras nas mãos, A. mama tudo, fica tranquila e consegue dormir.

Depois de trinta minutos, a criança acorda chorosa, a professora Lucilene a pega no colo e pergunta:

- O que foi, A.? Ainda está com sono, meu bem?

A professora coloca o bebê no carrinho e o balança até que ele dorme. (Observação no agrupamento dos bebês).

Observamos que as professoras identificam os estados emocionais das crianças e buscam satisfazê-los. A situação revela um dos aspectos fundamentais no ato de cuidar e educar a criança pequena – o diálogo entre a família e os profissionais da instituição. O CCI, diferentemente do ambiente familiar, procura assegurar as especificidades da criança pequena (alimentação, banho, sono, atenção, atividades de estimulação), de modo a ampliar seus momentos de interação, afetando qualitativamente o desenvolvimento infantil.

Se a professora Silene não tivesse oferecido alimentação ao bebê, provavelmente relacionaria as sensações de mal-estar que foram expressas a outras circunstâncias, por exemplo, o incômodo provocado quando as roupas estão apertadas e impedem os movimentos.

A “[...] integração com a família necessita ser mantida e desenvolvida ao longo da permanência da criança na creche [...], exigência inescapável frente às características das crianças [...], o que cria a necessidade de diálogo para que as práticas junto às crianças não se fragmentem” (BRASIL, 2009, p. 13).

O terceiro episódio retrata a postura da professora Zenaide diante de uma situação que estava causando desconforto a ela e às outras crianças.

Na sala, a professora Zenaide pediu para que as crianças escolhessem uma música para cantarem. Com a música escolhida, as crianças e a professora iniciaram a canção, mas era só a música começar e P. desatava a chorar. A professora reiniciava a música e a criança continuava a chorar. A professora Zenaide ficou irritada (seus gestos faciais demonstravam tal desconforto), entretanto, propôs primeiramente às crianças que ficassem quietas para escutarem o colega chorar e depois que comesçassem todos a chorar. Nesse momento, a criança parou de chorar e ficou olhando para as outras crianças, e, então, a professora fez uma nova proposta:

- Vamos dar risada?

E todos imitaram a risada dela.

E, assim, a música foi cantada sem nenhuma interrupção. (Observação no agrupamento das crianças pequenas).

Nessa situação, identificamos uma das características da emoção, a labilidade, que permite que um estado emocional se modifique em outro; nesse caso, o choro transformou-se em riso.

A postura da professora, diante da situação, demonstra que a racionalidade comandou as estratégias propostas. Embora tenha ficado irritada com a circunstância, não se contaminou a ponto de entrar em “circuito perverso”, isto é, agir de forma emocionada e desconsiderando a razão (DANTAS, 1992).

A partir da situação relatada, observamos que a professora Zenaide é responsável pela mediação da criança pequena com o ambiente em que ela está inserida e com as outras crianças que constitui seu círculo de convivência. E que as interações afetivas entre as crianças e os adultos permitem que a criança aprenda a regular as suas necessidades com a das outras pessoas e, dessa forma, evolua afetivamente para a constituição de sua identidade e personalidade.

5.5 – Interações criança-criança

É com o auxílio das interações que a criança evolui em todos os conjuntos funcionais – afetivo, motor, cognitivo e da pessoa. As relações com os adultos e demais pessoas que compõem o círculo de convivência infantil permitem a ampliação do repertório de situações e sensações vivenciadas pelas crianças. Portanto, para que ocorra o desenvolvimento psicológico qualitativo da dimensão afetiva, a interação é fundamental. Buscando apresentar processos interativos entre criança-criança, selecionamos três episódios.

O primeiro episódio demonstra a interação entre os bebês, sendo um deles com seis meses de idade e o outro com onze meses. Em relação aos estágios de desenvolvimento propostos por Wallon, ambos se situam no período emocional, isto é, os gestos expressivos são o meio de expressão e comunicação dos anseios e vontades do bebê.

L. e G. estavam brincando no colchonete com miniaturas de animais. As duas crianças movimentam os bichinhos e emitem sons. G. pega o bichinho e o coloca perto do olho de L. Quando o outro bebê vai pegá-lo, G. puxa o brinquedo e tenta puxar o cabelo do colega. Nesse momento, a professora Lucilene pega a mão da criança G. e acaricia os cabelos e a face de L., dizendo:

- Carinho, G., você pode fazer carinho. (Observação no agrupamento dos bebês).

Os bebês usam os recursos dos sentidos – tato, visão, olfato, paladar e audição – e as sensações por eles provocadas como instrumentos de comunicação. Os bebês L. e G. interagem com a ajuda dos movimentos possibilitados pelo corpo e estabelecem, segundo Ajuriaguerra (1983), o diálogo tônico, baseado nos gestos intencionais, portanto, expressivos.

Suas manifestações afetivas se limitaram, primeiro do choro da fome ou da cólica à relaxação da digestão ou do sono. Sua diferenciação primeiro é muito lenta, mas, aos seis meses, o aparelho de que a criança dispõe para traduzir as suas emoções é bastante variado para constituir uma vasta superfície de osmose com o meio humano. É uma etapa importantíssima de seu psiquismo. Seus gestos adquirem uma certa eficiência por intermédio de outrem; os de outrem tornam-se cautelosos. Tal reciprocidade a princípio é um amálgama completo, uma participação total, em que mais tarde terá de delimitar sua pessoa, profundamente fecundada por esta primeira absorção em outrem. (WALLON, 1995, p.219).

Para manter a posse do brinquedo, G. tenta afastar o outro bebê, provavelmente repetindo movimentos já realizados anteriormente e que foram significados pela criança, como forma de garanti-lo. A postura da professora incentiva outra maneira para a resolução da manifestação de G., mostrando mais uma função para as mãos que podem causar desconforto, ou seja, o ato de fazer carinho. Contudo, é necessário pensarmos que, aliado ao significado de cariciar o outro bebê, G. só poderá compreender a desaprovação do gesto em relação a L., se as expressões faciais e o tom de voz da professora indicarem o descontentamento.

Vivenciamos, nesse agrupamento, alguns momentos em que as crianças estavam próximas e, por diversos motivos, dirigiam-se contra as outras, em direção aos cabelos e ao rosto e, quando percebiam o olhar da professora, mudavam o gesto, sinalizando que estavam fazendo carinho e até sorriam, buscando atingir a aprovação das professoras. Essas atitudes se assemelham às do estágio personalista, precisamente a sedução, fase em que a criança procura a atenção do adulto por ações que os agradam.

No segundo episódio:

As crianças estão brincando no pátio. Algumas estão no interior do chalezinho de madeira, outras brincam na lousa que se encontra na parte externa, enquanto B., J. e Gu brincam com os utensílios domésticos em uma mesinha.

Gu pega a jarrinha e diz:

-Vou fazer um suco...

E J. diz:

- Suco de morango?

- *É de morango com leite.*
- Gu distribui os copinhos para as outras crianças e serve o suco.*
- B. *“toma o suco” e fala:*
- *Quero mais, está gostoso. (Observação no agrupamento das crianças pequenas).*

O faz-de-conta, acionado pela brincadeira de representação, foi a estratégia usada pelas crianças para simular a produção do suco, o gosto e as características. “Brincar dá a criança oportunidade para imitar o conhecido e para construir o novo, conforme ela reconstrói o cenário necessário para que sua fantasia se aproxime ou se distancia da realidade vivida, assumindo personagens e transformando objetos pelo uso que deles faz” (BRASIL, 2009, p. 7).

Os sujeitos da observação encontram-se no estágio sensório-motor e projetivo, período no qual a linguagem gestual é substituída gradualmente pela verbal, e as ações anteriormente realizadas de forma concreta passam a ser executadas de forma mental, a partir da conquista e consciência do eu corporal. Assim, as interações podem acontecer de maneira satisfatória, dependendo da organização dos ambientes e estímulos.

O terceiro episódio apresenta uma interação ocorrida pelas crianças no momento da recepção. Como a professora prepara a sala, disponibilizando materiais para a confecção de desenhos, tornou-se imperioso tecer considerações sobre essa estratégia de representação que permite a exteriorização e a expressão gráfica dos estados emocionais.

Em estudo realizado por Silva e Sommerhalder (1999), constatamos que a prática do desenho é vista como uma ação para o preenchimento dos tempos vagos que não têm o reconhecimento, como das demais áreas do conhecimento que constituem o currículo da Educação Infantil.

Ainda segundo as autoras,

[...] o trabalho desenvolvido muitas vezes possui um enfoque distorcido, pois perde a função de expressão pessoal, manifestação do lado emocional, algo que ajuda a criança a desenvolver seu interesse em conhecer, descobrir, inventar para tornar-se uma atividade que acalma as crianças, treina a coordenação motora, serve para “matar o tempo”. (SILVA; SOMMERHALDER, 1999, p. 241).

Silva e Sommerhalder (1999) destacam a importância de a prática do desenho ser repensada pelos profissionais que atuam na Educação Infantil, sendo necessária uma

formação na área de Artes, para que planejem momentos em que o ato de desenhar se torne um recurso que auxilia e promove o desenvolvimento integral infantil.

No caso da situação analisada, a professora usou o desenho como uma das atividades que as crianças poderiam escolher, além das demais que sempre estão à disposição das crianças (brinquedos de encaixe, livros, brinquedos) e interagiu com elas, para saber os significados do desenho realizado.

A professora Zenaide organizou a sala de recepção das crianças com folhas para desenho, giz de cera e canetinhas.

J. chega à sala e dirige-se para mesa, pega uma folha e começa a desenhar.

- O que está desenhado?

- Mamãe, papai e minha irmã.

- E você?

- Ainda vou desenhar.

- O que vocês estão fazendo?

- Vamos passear.

Outra criança, Gi, mostra seu desenho à professora e também é questionada.

J e Gi começam a mostrar uma para a outra os personagens do desenho que fizeram.

Embora, inicialmente, o episódio relate a interação entre professora-criança, o seu desfecho evidencia que a mediação do adulto culminou com o envolvimento das crianças. Diante dessa constatação, consideramos importante registrar a dificuldade de captar as interações somente entre criança-criança, pois, na maioria das situações, é inevitável a mediação da professora. Pensando em estratégias para ampliar o registro de situações de interação para pesquisas futuras, acreditamos ser fundamental a utilização de outros recursos metodológicos, além da observação, como, por exemplo, a gravação em vídeo.

Conforme o Parecer CEB 20/2009 (BRASIL, 2009, p. 7),

[...] as professoras e os professores têm, na experiência conjunta com as crianças, excelente oportunidade de se desenvolverem como pessoa e como profissional. Atividades realizadas pela professora ou professor de brincar com a criança, contar-lhe histórias, ou conversar com ela sobre uma infinidade de temas, tanto promovem o desenvolvimento da capacidade infantil de conhecer o mundo e a si mesmo, de sua autoconfiança e a formação de motivos e interesses pessoais, quanto ampliam a possibilidades da professora ou professor de compreender e responder às iniciativas infantis.

Compreendemos que o professor é o mediador qualificado para auxiliar as crianças nas situações de interação e o ponto de referência e segurança no contexto da creche; “[...]”

como elemento diferenciado, é o responsável pela unidade do grupo, podendo receber as manifestações das crises infantis com o distanciamento necessário para não as comprimir nem se submeter a elas” (GALVÃO, 1994, p.38).

Capítulo 6 – Considerações

Tendo como objeto de estudo e aprofundamento as concepções de afetividade, emoção, sentimentos e paixão e as relações entre professor-criança e criança-criança, delimitamos o período do desenvolvimento infantil, que corresponde à faixa etária de zero a três anos de idade, para melhor compreendê-lo.

A afetividade se faz presente durante todo o desenvolvimento humano, desde as primeiras manifestações de mal-estar e bem-estar expressas pelo recém-nascido até o seu refinamento em sentimentos e paixões, os quais podem ser vivenciados quando às conquistas da dimensão cognitiva se incorpora a afetiva, pois estão dialeticamente associadas.

Para tanto, é necessário que as manifestações das crianças sejam significadas no contexto da creche, pelo professor, sendo que este necessita conhecer o desenvolvimento infantil e suas especificidades e ter aparato teórico-metodológico para mediar as situações qualitativamente, afetando positivamente as crianças que estão sob sua responsabilidade.

Consideramos a creche um espaço educacional de interação e desenvolvimento infantil, composta por profissionais que planejam, preparam e colocam em ação atividades dirigidas ou não, mas com intencionalidade, uma vez que sabem o que querem atingir com o que está sendo proposto e têm o cuidar e o educar como norte de sua atuação docente e como função da Educação Infantil.

Em relação à análise documental, descobrimos que a dimensão afetiva é considerada como um dos aspectos da criança, concebida de modo integral, bem como orientações aos profissionais, no que tange à observação das expressões infantis, ao respeito dos desejos das crianças, ao planejamento de atividades em grupo, incentivando a cooperação e a solidariedade, ao diálogo como estratégia corticalizada para identificar as necessidades infantis e a mediação de interações que promovam o bem-estar infantil. Apesar de ainda existirem lacunas quanto à definição da terminologia, os documentos tornam-se instrumentos potencializadores para a reflexão dos profissionais que atuam nas instituições de Educação Infantil.

No percurso metodológico, constatamos, a partir do mapeamento bibliográfico, que os estudos que têm como foco a afetividade no contexto da creche ainda são poucos e corroboram com os resultados de pesquisa realizada por Almeida et al. (2010), investigação em que as autoras realizaram um estado do conhecimento, que, segundo Romanowski e Ens (2006), está relacionado a pesquisas que abordam apenas um setor das publicações acerca do

tema, nesse caso, as dissertações e teses do Programa de Educação da PUC/SP (1969-2009), tendo como objetivo analisá-las no que tange à afetividade no âmbito escolar.

O levantamento efetuado revela que todos os níveis de ensino foram abrangidos nas pesquisas: creche, educação infantil, ensino fundamental e médio, ensino superior, EJA. A lacuna dos estudos incide na educação infantil com apenas quatro pesquisas. O maior número de pesquisas é sobre ensino superior. (ALMEIDA et al., 2010, p.15).

Cabe ressaltar que a quantidade de produções encontradas pelas autoras é distinta da que encontramos, em função das diferenças no que se refere aos descritores e ao período investigado, que corresponde a trinta anos, no caso delas, enquanto nossa pesquisa é restrita a quatorze anos (1996-2010).

No que diz respeito à sistematização dos dados, definimos cinco categorias de análise: “dimensão afetiva – concepções”; “dimensão afetiva: concepções em relação às práticas”; “rotina da afetividade”; “manifestações emocionais”; “interações criança-criança”.

Na categoria “dimensão afetiva concepções”, notamos que as professoras, principalmente Silene e Lucilene, tiveram dificuldades para definir verbalmente as concepções de afetividade, emoção, sentimento e paixão. Tal dificuldade pode ser explicada por alguns motivos: nervosismo diante a nova situação por elas vivenciadas – entrevista; falta de reflexão no que tange às práticas por elas desempenhadas, cotidianamente; e subsídios teóricos garantidos pela formação inicial de modo insuficiente. Para as professoras Rosa e Zenaide, o maior obstáculo foi explicitar a concepção de paixão, manifestação que, embora citada pelos estudos wallonianos, precisa de maior aprofundamento teórico.

Na primeira categoria, deparamo-nos com o que Borba e Spazziani (2007) e Almeida et al. (2010) e o próprio Wallon sinalizaram, quer dizer, a falta de clareza e definição entre a afetividade e suas manifestações, como se as terminologias fossem sinônimas e indistintas.

As dificuldades maiores enfrentadas pelos estudiosos dessa área referem-se à falta de consenso nas definições, à falta de precisão e clareza na linguagem e ao fato de diferentes enunciados abordarem apenas um aspecto limitado da emoção. Apesar das dificuldades enumeradas, há um certo acordo para discriminar emoções de outros processos afetivos. Os estados que fazem apelo a sensações de prazer/desprazer ou ligados a tonalidades agradáveis/desagradáveis são entendidos como processos afetivos. A emoção, por sua vez, é um estado afetivo, comportando sensações de bem-estar ou mal-estar que tem um começo preciso, ligado a um objeto específico, de duração relativamente breve e que inclui ativação orgânica. (ALMEIDA et al., 2010, p.3).

A análise dos dados coletados revela igualmente o papel fundamental dos profissionais que atuam com os bebês e as crianças. Ao lidar com as manifestações de tonalidades desagradáveis que potencializam o surgimento de situações de angústia e ansiedade, as professoras podem diluir as manifestações prejudiciais ao desenvolvimento infantil e promover práticas educativas com tonalidades afetivas positivas.

Na segunda categoria “dimensão afetiva: concepções em relação às práticas”, as respostas das professoras evidenciam que, em todas as suas práticas relativas à criança e o bebê, a afetividade está presente e as relações interpessoais são mediadas pelos aspectos afetivos.

Na terceira categoria, “rotina da afetividade”, foram apresentados episódios de interação entre professora-criança nos momentos que integram o cuidado e a educação. As práticas analisadas mostram o respeito do adulto às necessidades das crianças e a preocupação com o desenvolvimento integral infantil.

As práticas educativas das professoras revelam a afetividade no cuidado que “[...] envolve a criação de oportunidades para a criança trabalhar sobre si, encontrando um ponto de conforto enquanto espera sua vez, alimentando-se sozinha, quando já tem capacidade motora para tal, no movimento de ganhar potência” (GUIMARÃES, 2011, p. 49). E, na educação, “[...] a afetividade transparece no planejamento das atividades do professor, na proposta de estratégias para desenvolvê-las, no manejo da classe, nas propostas de avaliação” (ALMEIDA et al., 2010, p.2).

Na quarta categoria, “manifestações emocionais”, ressaltam-se situações de controle e descontrole emocional, mesmo que todas as professoras investigadas reconheçam o contágio da emoção, nas interações com as crianças. Em um dos episódios examinados, a professora Rosa entrou no “circuito perverso” (DANTAS, 1992) irritando-se com a falta de diálogo e insistência do choro da criança A., em contraposição a outros episódios que evidenciam o controle emocional e a postura adequada das profissionais, apontando que as crises e conflitos dos pequeninos estão de acordo com a fase de desenvolvimento em que se encontram, sendo a oposição fundamental e dinamogênica para a formação da personalidade (GALVÃO, 1996).

Na última dimensão, “interações criança-criança”, foram focalizados episódios interacionais entre as crianças e mediados pela professora. Notou-se que as crianças até três anos recorrem ao adulto de referência na creche em praticamente todas as situações vivenciadas, como norte de apoio e segurança. Portanto, assim como Rodrigues (2008), consideramos fundamental o planejamento de situações que permitam maior interação entre criança-criança, como elemento promotor do desenvolvimento infantil.

Tendo por pressuposto que a afetividade – emoção, sentimento e paixão – se manifestam pela ativação provocada pelo outro, adulto ou criança, podemos afirmar que as interações são promotoras dos estados afetivos.

Os resultados também apontam como implicações educacionais, a necessidade de repensar a formação do profissional que atuará na Educação Infantil no que diz respeito ao desenvolvimento afetivo infantil, e a elaboração de um currículo para a primeira etapa da educação básica, que tenha como princípio norteador a concepção de criança integral, que precisa ser contemplada com práticas educativas planejadas e pautada na relação dialética entre adulto-criança e criança-criança.

Referências:

AJURIAGUERRA, J. **Manual de psiquiatria infantil**. Rio de Janeiro: Masson do Brasil, 1983.

ALESSANDRINI, E. A. *Desenvolvimento afetivo de crianças pré-escolares em classes de período integral e parcial*. 1997. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 1997.

ALMEIDA, Ana Rita Silva. O que é afetividade? Reflexões para um conceito. In: Reunião Anual da ANPED, 24ª, 2001, Caxambú. *Anais...* Caxambu: Anped, 2001. p.1-10. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/24/tp1.htm#gt20>. Acesso em: 04 ago 2010.

ALMEIDA, L. R. Ser professor: diálogo com Henri Wallon. In: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Edições Loyola, 2004, p. 119-140.

ALMEIDA, A. R. S. **A vida afetiva da criança**. Maceió: Edufal, 2008.

ALMEIDA, L. R.; MOLLICA, J. P.; SAUD, C. M. L. R.; CINTRA, F. B. M.; MEDRADO, G. C. R.; NECYK, M. T. C.; RAINATTO, R.; FELÍCIO-GARCIA, Y. N. B. A produção de teses e dissertações do PED - PUC-SP sobre afetividade no contexto escolar. *Psicologia da Educação*. nº 31, São Paulo, ago. 2010, p. 105-138. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1414-69752010000200010&script=sci_arttext. Acesso em: 18 fev. 2012.

ANDRÉ, Marli. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, Ivani (org.). *Metodologia da Pesquisa Educacional*. 5ª. ed. – São Paulo: Cortez, 1999.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 14ª ed, 2008.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 3ª edição, 2008a, 68p.

ANGUITA, M; HERNÁNDEZ, F. O currículo de Educação Infantil como uma trama de experiências, relações e saberes. In: **Revista Pátio Educação Infantil**: Projeto pedagógico na educação infantil: como usar essa ferramenta com crianças pequenas. P.12-15; Ano VIII, nº22 jan/mar 2010.

BARDIN, L.; RETO, L. A.; PINHEIRO, A. (tradutores). **Análise de conteúdo**. 3 ed. Lisboa: Edições 70, 2004.

BARBOSA, M. C. **Especificidades da ação pedagógica com os bebês**. In: Programa Currículo em Movimento. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=1096&id=15860&option=com_content&view=article. Acesso em: 05 dez. 2010.

BHERING, Eliana. A escala de interação professor/criança. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 14, n.29, p. 381-386, 2004. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v14n29/13.pdf>>. Acessado em: 06. Mai. 2010.

BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BORBA, V. R. S; SPAZZIANI, M.L. Afetividade no contexto da Educação Infantil. In: Reunião Anual da ANPED, 30ª, 2007, Caxambú. **Anais...** Caxambu: Anped, 2007. p.1-18. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT07-3476--Int.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2010.

BRASIL. Constituição da Republica Federativa do Brasil – 1988

_____. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Resolução CEB 1/99. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº20, de 11 de novembro de 2009. Revisão das Diretriz Curricular Nacional para Educação Infantil.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Política Nacional para Educação Infantil: pelos direitos da criança de zero a seis anos à educação, 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a Educação Infantil.

Práticas cotidianas na Educação Infantil – bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Maria Carmem Barbosa (consultora), Brasília, 2009.

CARVALHO, M. C. de; MENEGHINI, R. Estruturando a sala. In: ROSSETTI-FERREIRA, M.C; MELLO, A. M.; VITORIA, T.; GOSUEN, A.; CHAGURI, A. C.(orgs.). **Os fazeres na Educação Infantil**. Editora Cortez, 1998, p. 144-146.

CARVALHO, M. C. Porque as crianças gostam de áreas fechadas? . In: ROSSETTI-FERREIRA, M.C; MELLO, A. M.; VITORIA, T.; GOSUEN, A.; CHAGURI, A. C.(orgs.). **Os fazeres na Educação Infantil**. Editora Cortez, 1998, p. 147-148.

CERISARA, A. B. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? **Perspectiva**, v. 17 n. especial, p. 11-21, jul./dez. 1999. Florianópolis: Núcleo de Publicações do Centro de Ciências da Educação.

CERISARA, A. B. A psicogenética de Wallon e a Educação Infantil. **Perspectiva**, v. 15, nº28, p. 35-50, jul/dez 1997. Florianópolis: Núcleo de Publicações do Centro de Ciências da Educação.

CORRÊA, Maria Helena Girade; Corrêa Filho, Laurista. Educar a partir do nascimento... ou antes? A importância do período intra-uterino e dos primeiros meses de vidas: questões de transdisciplinaridade e multiprofissionalidade. **Em aberto**, Brasília, v.18, n. 73, jul. 2001, p. 54-69. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/issue/archive>>. Acesso em: 6, jun., 2010.

COSTA, E. A.; GUIMARÃES, L. Bem-vinda, Dona Maria Chicória. In: ROSSETTI-FERREIRA, M.C; MELLO, A. M.; VITORIA, T.; GOSUEN, A.; CHAGURI, A. C.(orgs.). **Os fazeres na Educação Infantil**. Editora Cortez, 1998, p. 123-124.

DANTAS, H. **A infância da razão**. São Paulo : Manole,1990.

DANTAS, H. A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: La Taille, Yves de et al. **Piaget, Vygotski, Wallon. Teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

DÉR, L. C. S. A constituição da pessoa: dimensão afetiva. In: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Edições Loyola, 2004, p. 61-76.

DIDONET, Vital. Por que educar significa cuidar? **Revista Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, ano I, nº1, p. 1-5, abr./jul. 2003. Disponível em: <http://www.revistapatio.com.br/numeros_anteriores_conteudo.aspx?id=1>. Acesso em: 18 mai. 2011.

DOURADO, I. C. P. Relações sociais na teoria de desenvolvimento walloniana: uma pesquisa teórica. In: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R (org). **Afetividade e aprendizagem: contribuições de Henri Wallon**. São Paulo: Edições Loyola, 2009, 2ª ed., p.163-173.

FILHO, Altino José Martins. Práticas de socialização entre adultos e crianças, e estas entre si, no interior da creche. **Pro-Posições**, Campinas, v. 19, n. 1 (55), p. 98-114. ,jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v19n1/a14v19n1.pdf>>. Acessado em: 04. Abr. 2010.

FILHO, Altino José Martins. FILHO, Lourival José Martins. Relações sociais e educação infantil: percursos, conceitos e relações de adultos e crianças. In: Reunião Anual da ANPED, 32ª, 2009, Caxambú. *Anais...* Caxambu: Anped, 2009. p.1-15. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT07-5652--Int.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2010.

GALVÃO, I. **Uma reflexão sobre o pensamento pedagógico de Henri Wallon**. Série Idéias n. 20. São Paulo: FDE, 1994, p. 33-39. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/dea_a.php?t=009. Acesso em: 30 nov. 2011

GALVÃO, I. *Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 3ª ed., 1996.

GALVÃO, I. Expressividade e emoção segundo a perspectiva de Wallon. In: ARANTES, V.A.(org). **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 2003, p. 71- 88.

GARMS, G. M. Z. ; CUNHA, B. B. B. (RE)significando os Centros de Convivência Infantil da UNESP. **Nuances** (Faculdade de Ciências e Tecnologia UNESP): Presidente Prudente – SP. – Brasil, Vol. VII set/2001.

GARMS, G. M. Z. **O percurso histórico e os desafios atuais dos centros de convivência infantil – cci's/unesp no contexto pós-ldb (lei 9.394/96)**. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0208.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2011.

GUIMARÃES, D. Técnicas corporais, cuidado de si e cuidado do outro nas rotinas com bebês. In: ROCHA, E. A. C.; KRAMER, S. **Educação Infantil: enfoques em diálogo**. Campinas: Papirus, 2011, p. 35-52.

GUIMARÃES, L. Banho: que delícia! In: ROSSETTI-FERREIRA, M.C; MELLO, A. M.; VITORIA, T.; GOSUEN, A.; CHAGURI, A. C.(orgs.). **Os fazeres na Educação Infantil**. Editora Cortez, 1998, p. 115.

GULASSA, M. L. C. R. A constituição da pessoa: processos grupais. In: MAHONEY, A. A.; RAMALHO, L. A.(orgs.). **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. Edições Loyola, 2004, p. 95-118.

GURGEL, L. **Diálogo tônico**. Disponível em: <http://psicomotricidadeeaprendizagem.blogspot.com.br/2010/04/dialogo-tonico.html>. Acesso em: 21 fev. 2012

HADDAD, L. **A creche em busca de identidade**. São Paulo: Edições Loyola, 1993.

HADDAD, L. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no contexto das políticas públicas para a infância: uma apreciação crítica. Reunião Anual da ANPED, 21ª, 1998, Caxambú. **Anais...** Caxambu: Anped, 1998. p.1-16.

HERNÁNDEZ, F. Os Projetos de Trabalho: Uma Forma de Organizar os Conhecimentos Escolares. In: A Organização do Currículo por Projetos de Trabalho. 5ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. p. 61-84/ 93-129.

KUHLMANN JÚNIOR, M. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KUHLMANN JÚNIOR, M. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KUHLMANN JUNIOR, M. Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil (1899-1922). In: KUHLMANN JUNIOR, M. (org). **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 3ª edição, 2004, p. 81-109.

KUHLMANN JUNIOR, M. A educação assistencialista. In: KUHLMANN JUNIOR, M. (org). **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 3ª edição, 2004, p. 181-196.

KUHLMANN JUNIOR, M. Políticas para a educação infantil: uma abordagem histórica. In: KUHLMANN JUNIOR, M. (org). **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 3ª edição, 2004, p. 197-210.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R.; ALMEIDA, S. H. V. Produção de Vigotski (e grupo) e Wallon: comparação das dimensões epistemológica, metodológica e desenvolvimental. In: Reunião Anual da ANPED, 29ª, 2006, Caxambú. *Anais...* Caxambu: Anped, 2006. p.1-16. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT20-1916--Int.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2010.

MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. A dimensão afetiva e o processo ensino-aprendizagem. In: **Afetividade e aprendizagem: contribuições de Henri Wallon**. São Paulo: Edições Loyola, 2009, 2ª ed., p.15-24.

MEDEIROS, D. L. *As manifestações da afetividade na prática educativa do pedagogo em formação*. 2008. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba. 2008.

MENEZES, M. C. B. Desenvolvimento cognitivo e afetivo: implicações no processo de alfabetização e letramento. 2006. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2006.

MELLO, A. M.; VITORIA, T. Bolinhas de sabão. In: ROSSETTI-FERREIRA, M.C; MELLO, A. M.; VITORIA, T.; GOSUEN, A.; CHAGURI, A. C.(orgs.). **Os fazeres na Educação Infantil**. Editora Cortez, 1998, p. 116-119.

MERANI, A. L. **Psicologia Infantil**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1971.

MONTANDON, Cléopâtre. As Práticas Educativas Parentais e a Experiência das Crianças. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 485-507, maio/ago. 2005. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a10v2691.pdf>>. Acesso em: 20. mai. 2010

MONTENEGRO, T. **O cuidado e a formação moral na Educação Infantil**. São Paulo: EDUC, 2001.

OLIVEIRA, Z. M.; MELLO, A. M.; VITÓRIA, T.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. **Creches: crianças, faz de conta & cia.** Petrópolis: Editora Vozes, 2ª edição, 1993.

OLIVEIRA, Z. M. A universidade na formação dos profissionais de educação infantil. In: BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil.** Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994, p. 64-68.

OLIVEIRA, F. ABRAMOWICZ, A. A ‘paparicação’ na creche enquanto uma prática que inviabiliza a construção de uma educação da ‘multidão’. In: Reunião Anual da ANPED, 28ª, 2005, Caxambú. **Anais...** Caxambu: Anped, 2005. p.1-17. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt07/gt07139int.rtf>>. Acesso em: 10 jun. 2010.

OLIVEIRA. Rosmari Pereira de. Tocar e trocar... o corpo, o afeto, a aprendizagem: uma experiência de formação continuada em um Centro de Educação Infantil. **Construções Psicopedagógicas**, São Paulo, v.17, n.15, p.91-110, dez. 2009. Disponível em: <<http://pepsic.homolog.bvsalud.org/pdf/cp/v17n15/v17n15a07.pdf>>. Acesso em: 03. abr. 2010.

OLIVEIRA, Z. M. R. O currículo na Educação Infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais?. In: I Seminário Nacional do Currículo em movimento. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16110&Itemid=1100. Acesso em: 30 nov. 2010.

PINTO, A. V. A significação da Lógica dialética. In: **Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979, p.175 – 215.

PIOTTO, D. C; FERREIRA, M. V; PANTONI, R. V. Comer, comer...comer, comer...é o melhor para poder crescer... . In: ROSSETTI-FERREIRA, M.C; MELLO, A. M.; VITORIA, T.; GOSUEN, A.; CHAGURI, A. C.(orgs.). **Os fazeres na Educação Infantil.** Editora Cortez, 1998, p. 120-122.

PORTARIA UNESP n. 70 de 19/01/82.

PORTARIA UNESP n. 49 de 1996.

PRANDINI, R. C. A. R. A constituição da pessoa : integração funcional. In: MAHONEY, A. A.; RAMALHO, L. A.(orgs.). **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon.** Edições Loyola, 2004, p. 25-46.

RAMOS, A. I. L; ALEGRE, A. M. P. Cuidar e educar no berçário. A superação de um paradoxo na educação infantil. **Pátio Educação Infantil**, ano I, nº1, p. 29-31, abr.-jul. 2003.

RANIRO, J. **Compartilhando um ambiente musical: processos educativos e relações afetivas entre pais e crianças de 8 a 24 meses**. 2008. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2008.

RODRIGUES, S. A; GARMS, G. M. Z. Relação professor-aluno e afetividade: reflexões wallonianas sobre o ambiente de aprendizagem e a prática docente. **Série Estudos – Periódico do Mestrado em Educação da UCDB**. Campo Grande/MS, nº23, p. 31-42, jan/jul. 2007.

RODRIGUES, S. A. **Expressividade e emoções na primeira infância: um estudo sobre a interação criança-criança na perspectiva walloniana**. 2008. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2008.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C. A necessária associação entre educar e cuidar. **Pátio Educação Infantil**, ano I, nº1, p. 10-12, abr.-jul. 2003.

SANCHES, E. C. Creche no Brasil: da história política à perspectiva pedagógica. In: **Creche: realidade e ambigüidades**. Petrópolis: Editora Vozes, 2003, p. 63-107.

SAWAYA, C. M. F. O brincar e a afetividade na prática pedagógica de professores de Educação Infantil. 2009. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2009.

SCHMITT, R. V. O encontro com bebês e entre bebês: uma análise do entrelaçamento das relações. In: ROCHA, E. A. C.; KRAMER, S. **Educação Infantil: enfoques em diálogo**. Campinas: Papyrus, 2011, p. 17-34.

SILVA, A. H. A; COSTA, E. F. O adulto, um parceiro experiente. In: ROSSETTI-FERREIRA, M.C; MELLO, A. M.; VITORIA, T.; GOSUEN, A.; CHAGURI, A. C.(orgs.). **Os fazeres na Educação Infantil**. Editora Cortez, 1998, p.41-42.

SILVA, P. **Etonografia e Educação: reflexões a propósito de uma pesquisa sociológica**. Porto: Profedições, 2003.

SILVA, Silva Maria Cintra da; SOMMERHALDER, Cinara. A percepção do professor de educação infantil sobre o desenho da criança. **Educação e Filosofia**. Uberlândia, v. 13, n. 26,

p.237-258, jul.dez. 1999. Disponível em:
<http://www.seer.ufu.br/index.php/EducaoFilosofia/article/view/777/700> Acesso em: 10 jun.2010.

SOUSA, A. M. C. de. **Educação Infantil: uma proposta de gestão municipal**. Campinas, Editora: Papirus, 1996.

SZYMANSKI, H. A; ALMEIDA, L. R.; PRANDINI, R.C. A. R. Perspectivas para análise de entrevista. In: SZYMANSKI, H. (org). **A entrevista na pesquisa em Educação: a prática reflexiva**. Brasília: Plano Editora, 2002.

TASSONI, E. C. M. *Afetividade e produção escrita: a mediação do professor em sala de aula*. 2000. 246 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2000.

TASSONI, E. C. M.; Afetividade e aprendizagem: a relação professor-aluno. In: Reunião Anual da ANPED, 23^a, 2000, Caxambú. **Anais...** Caxambu: Anped, 2000. p.1-17. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/2019t.PDF>. Acesso em: 04 ago. 2010.

TASSONI, E. C. M. *A dinâmica interativa na sala de aula: as manifestações afetivas no processo de escolarização*. 2008. 296 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2008.

TASSONI, E. C. M.; LEITE, S.A. A relação afeto, cognição e práticas pedagógicas. In: Reunião Anual da ANPED, 33^a, 2010, Caxambú. **Anais...** Caxambu: Anped, 2010. p.1-17. Disponível em:
<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT20-6865--Int.pdf>. Acesso em: 25 out. 2010.

TIRIBA, L. Educar e cuidar ou, simplesmente, educar? buscando a teoria para compreender discursos e práticas. In: Reunião Anual da ANPED, 28^a, 2005, Caxambú. **Anais...** Caxambu: Anped, 2000. p.1-17. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/28/gt07.htm>. Acesso em: 04 ago. 2010.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução a pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Portaria UNESP n.º 70, de 19 de janeiro de 1982.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Resolução UNESP 3 de 15/01/08 – Política para os Centros de Convivência Infantil da UNESP, aprovado em 26/094/2007.

VEIGA, I. P. A. **Projeto Político-Pedagógico da escola**: uma construção possível, Campinas/SP: Papyrus, 1995, 24ª edição, 2008. p. 11-36

VEIGA, I. P.; FONSECA, M. **As dimensões do projeto político-pedagógico**. Campinas/SP: Papyrus, 2001.

WALLON, H. **As origens do caráter na criança**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1971.

_____. **Psicologia e educação da criança**. Lisboa: Editorial Veiga, 1979.

_____. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1995

ZAZZO, R. **Onde está a psicologia da criança?**. Campinas: Papyrus, 1989.

Anexos:**Roteiro da entrevista semi-estruturada****I - Perfil da professora:**

Nome; Idade; Formação; Tempo de docência na educação.

II - Trajetória profissional – identidade e função do professor de creche

1. Há quanto tempo trabalha na Educação Infantil?
2. Em qual faixa etária trabalhou mais tempo? (0-3 ou 4-5 anos)
3. Como acontece a escolha de quem trabalhará com cada grupo?
4. O que a motivou a escolher esta faixa etária?
5. Qual é a sua função como professora de crianças pequenas?
6. Quais as dificuldades encontradas no seu trabalho com a criança?
7. Como você organiza a rotina que será realizada com a criança?
8. Existem registros das atividades realizadas com as crianças? Para que são usados?

III – Formação inicial e a contribuição para o trabalho educativo com as crianças

9. A sua formação inicial contribui para o seu trabalho com a criança pequena? Como?
10. Quais os conhecimentos teóricos e práticos aprendidos na sua formação inicial que subsidiam sua prática educativa de cuidar e educar a criança?
11. A sua formação inicial contemplou estudos sobre a afetividade?
12. Na sua formação inicial, quais os conteúdos foram priorizados sobre o desenvolvimento infantil?
13. Quais são as principais conquistas no desenvolvimento da criança de zero a três anos?

IV - Afetividade

14. O que você compreende por afetividade?
15. O que é emoção?
16. E sentimentos?
17. E paixão?
18. Considera que as manifestações afetivas permeiam sua relação com a criança? Como?
19. O que você considera importante no seu relacionamento com as crianças?

20. Como você age diante dos estados emocionais vivenciados pela criança? (choro, cólera, raiva, alegria)
21. Em quais situações vivenciadas na rotina você identifica predominância da afetividade?
22. Para você afetividade e cognição são distintas? Por que?
23. Complete:
 - a) Para você a criança é ...
 - b) Eu sou afetiva quando ...