

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA

SÍLVIA ADRIANA RODRIGUES

**EXPRESSIVIDADE E EMOÇÕES NA PRIMEIRA INFÂNCIA: UM  
ESTUDO SOBRE A INTERAÇÃO CRIANÇA-CRIANÇA NA  
PERSPECTIVA WALLONIANA**

Presidente Prudente  
2008

SÍLVIA ADRIANA RODRIGUES

**EXPRESSIVIDADE E EMOÇÕES NA PRIMEIRA INFÂNCIA:  
UM ESTUDO SOBRE A INTERAÇÃO CRIANÇA-CRIANÇA  
NA PERSPECTIVA WALLONIANA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação - Mestrado, da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP/Campus de Presidente Prudente, como exigência para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Gilza Maria Zauhy Garms.

Presidente Prudente  
2008

## AGRADECIMENTOS

Não sou nem um pouco original em dizer que projetos de vida não se edificam de forma solitária; contamos sempre com a presença direta e indireta de outros e isso nunca é demais lembrar. Neste momento em que se finaliza uma jornada é preciso agradecer aos que compartilharam dela, aos que nos amparam de alguma forma.

Em primeiro lugar, agradeço à minha família, por me apoiar em minhas decisões. Minha avó materna, meu pai, e em especial à minha mãe, luz da minha vida, que mesmo não entendendo direito os meandros do universo acadêmico sempre me acompanhou, incentivou e acalentou nas horas em que acreditei que não conseguiria ir adiante.

Ao Raio, que se revelou um grande companheiro ao suportar todos os meus “humores” e “ausências” com grande dose de abnegação e um incomensurável carinho.

À Gilza, que sempre foi muito mais que uma orientadora, foi mentora, mestre, companheira, colaboradora, interlocutora e, principalmente, a amiga que me amparou nas horas de sufoco pessoal e angústia intelectual, tornando-se um modelo de pessoa e de profissional que levarei por toda a vida.

Ao Alberto, que apareceu em minha vida como um professor e se tornou o mestre e o amigo amado e fiel de muitas e todas as horas; além de ser o grande “culpado” por eu ser quem sou hoje.

À Simone Pradella, amiga permanente e de ouvidos pacientes, que sempre esteve ao meu lado ouvindo minhas lamúrias e me acudindo nos “pitis” acadêmicos ou não.

Às amigas: Camila, Simone Deák, Dulcinéia, Regina Penati, Vanda Machado e Solange Estanislau, pela valiosa interlocução e pela amizade sincera, pelos momentos de risos, pela paciência com minha insegurança, e porque sempre acreditaram que eu chegaria até aqui... São muito queridas por isso, além de serem permanente fonte de inspiração.

Aos amigos Débora, Fernando, Juliana Gense, Orlando, Carol e Simone Galiani pelos bate-papos, risos e momentos preciosos de descontração.

As colegas de turma Juliana Zechi, Juliana Diniz, Tati e Aline, pelos “intervalos literários” e “cervejas filosóficas”...

Aos professores Mila, Divino, Ana Archangelo, Yoshie, Onaide, Sonia Coelho e Cristiano pela iniciação na graduação, pelas conversas enriquecedoras e a confiança que depositaram em minha capacidade acadêmica.

Às professoras Célia Guimarães e Elisabete Gelli pelas valiosas contribuições proporcionadas no momento da qualificação e pelo diálogo mantido em outras ocasiões....

À Paula Felício, do Departamento de Educação, pelos bate-papos e “quebra-galhos” e que, por ser sempre mais que funcionária, tornou-se uma amiga querida.

Aos funcionários da Seção de Pós-Graduação da FCT, pelo sempre pronto atendimento às solicitações.

Aos participantes da pesquisa que me permitiram “invadir” suas vidas.

Aos meus alunos, cuja convivência me proporcionou um crescimento intelectual e profissional imenso.

Tentando não ser injusta com aqueles que a falta de memória me fez omitir os nomes, mas que compartilharam comigo a “dor e a delícia” deste “tempo acadêmico”, me utilizo das palavras de um autor desconhecido para manifestar minha gratidão:

*Agradecemos aos que amamos,  
Aos que nos geraram,  
colaboraram na geração,  
aos gerados,  
aos que conviveram,  
convivem e conviverão conosco,  
numa contínua troca de experiências  
com as quais aprendemos a existir –  
sem ser adjetivos.*

*Cada promessa é uma ameaça:  
cada perda, um encontro.  
Dos medos nascem as coragens:  
e, das dúvidas, as certezas.  
Os sonhos anunciam outra realidade possível  
e os delírios, outra razão.  
Somos, enfim, o que fazemos para transformar o que somos.  
A identidade não é uma peça de museu,  
quietinha na vitrine,  
mas sempre a assombrosa síntese das contradições nossas de cada dia.  
(Eduardo Galeano - O Livro dos Abraços)*

## RESUMO

O presente texto apresenta os resultados da investigação acerca das manifestações afetivo/emocionais de crianças durante a primeira infância em contextos coletivos, mais especificamente no ambiente da educação infantil. Vinculada à linha de pesquisa “Práticas educativas na formação de professores”, adotou-se como objeto as manifestações afetivo-emocionais nas interações criança-criança que se estabelecem no contexto educativo. Estudos recentes, com destaque para aqueles orientados pela teoria walloniana, revelam que a criança, em seu processo de desenvolvimento, é orientada para o outro, forma vínculos afetivos, compartilha e constrói significados objetivos e subjetivos na interação não apenas com parceiros adultos, mas também com seus pares. Assim, apoiando-se na teoria psicogenética de Wallon, buscou-se examinar as interações das crianças com seus coetâneos, adotando os seguintes objetivos específicos: apreender os tipos de manifestações afetivo-emocionais individuais que ocorrem no contexto educativo; examinar os recursos expressivos utilizados pelas crianças nas interações com seus pares; apontar e refletir sobre possíveis direções que propiciem um ambiente produtivo e satisfatório para o desenvolvimento da criança. Para tanto, o estudo, com nuances etnográficas, teve como participantes crianças que se encontram na faixa etária entre o primeiro e o terceiro ano de vida, de um agrupamento de berçário II de uma instituição de educação infantil no município de Presidente Prudente, onde foram realizadas observações assistemáticas entre os meses de fevereiro e junho do ano de 2008. Do material registrado foram selecionados e analisados 15 episódios interativos, nos quais foi possível verificar a exuberância expressiva das crianças. Notou-se que os recursos expressivos que marcam o período de oposição ocorrem mais precocemente do que postula a teoria walloniana, ou seja, confirmou-se que as características e os estágios de desenvolvimento importantes para a formação do ser humano não são demarcados pela idade cronológica e sim pelas experiências sociais e afetivas vivenciadas individualmente, que deflagrarão regressões, conflitos e contradições que propiciam, reformulam e ampliam conceitos e funções. Além disso, os dados permitiram corroborar as teorias que apontam tanto para o fato de o processo de desenvolvimento infantil se realizar nas interações, que objetivam não só a satisfação das necessidades básicas, como também a construção de novas relações sociais, com o predomínio da emoção, como para o fato de a interação criança-criança representar um espaço promotor do desenvolvimento, fortalecendo a idéia de que ela é interlocutora ativa e protagonista de seu desenvolvimento. Assim, reitera-se o importante papel desempenhado pelas instituições de educação infantil, no sentido de garantir que as interações em seu interior se pautem na qualidade, a fim de ampliar o horizonte da criança e levá-la a transcender sua subjetividade e se inserir no social. Neste sentido, se faz necessário que a educação infantil adote propostas pedagógicas que enfatizem a importância das interações entre crianças, visto que são uma das molas propulsoras do desenvolvimento destas e que criem, intencionalmente, situações que permitam contatos entre grupos variados e situações interativas que favoreçam o desenvolvimento da autonomia, baseando-se no respeito pelas características próprias da inteligência infantil, bem como nas necessidades específicas de cada grupo.

Palavras-chave: interação criança-criança; expressividade; manifestações afetivas; primeira infância; teoria walloniana; educação infantil.

## ABSTRACT

The text presents the results of an investigation about toddlers' affective/emotional manifestations in collective contexts, more specifically into the children education environment. Linked to the research area "Educative practices into teacher formation", the affective-emotional manifestations considering the interactions child-to-child in the educative context were adopted as object. Recent studies, especially those related to the wallonian theory, reveal that the child in his or her growing process is oriented to the other, makes affective connections, shares and builds objective and affective meanings in the interactions, not only with adults, but also with their partners. Thus, supported by the wallonian psychogenetic theory, the children interactions were examined, with the following specific goals: get the types of individual affective-emotional manifestations which occur in the educative context; examine the expressive resources used by the children when interacting with their partners; point out and think about the possible directions to promote a productive and satisfactory environment to the child's development. In order to do this, the research, with ethnographic nuancing, considered as participants children between the ages of one to three years old, in a nursery 2 group of a children education institution of Presidente Prudente municipality, where unsystematic observations were made from February to June 2008. From the registers it was possible to observe the expressive exuberance of the children. It was noticed that the expressive resources that remark the opposition period occur earlier than wallonian theory postulates, that is, it was confirmed that the characteristics and stages which are important for the formation of the human being are not delimited by the chronological age, but by the individual social and affective experiences which will trigger regressions, conflicts and contradictions that allow, reformulate and broaden concepts and functions. Also, the data allowed to confirm the theories that indicate that the process of child development happens into the interactions, aimed not only at the basic needs satisfaction, but also at the construction of new social relations, with the predominance of emotion, and also to the fact of the child-to-child interaction representing a space that promotes development, reinforcing the idea that the child is the active interlocutor and has a central role in his or her development. Thus, the important role of children education institutions is reinforced, considering it should be guaranteed that the interactions in them have quality bases, in order to broaden the child's horizon and take him or her beyond his or her subjectivity so as to insert in the social environment. In this sense, it is necessary that children education adopts pedagogical proposals which emphasize the child-to-child interactions, since they are one of development starters and also that situations to allow varied groups contacts and interactive situations are created to favor the autonomy, based into the respect for children intelligence specific characteristics and also in the specific needs of each group.

Key words: child-to-child interaction; expressiveness; affective manifestations, first infancy; wallonian theory; children education.

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO .....	08
CAPITULO 1 A INSPIRAÇÃO VEM DE ONDE, PERGUNTA PRA MIM ALGUÉM... INTRODUZINDO O TEMA AFETIVIDADE/EMOÇÃO .....	15
CAPITULO 2 FIOS E FUROS: A TRAMA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO NA PSICOGENÉTICA WALLONIANA .....	32
2.1- Estágios de desenvolvimento segundo a psicogenética walloniana	36
2.1.1- Estágio impulsivo-emocional .....	37
2.1.2- Estágio sensório-motor e projetivo .....	39
2.1.3- Estágio do personalismo .....	42
CAPITULO 3 O ENTRELAÇAR DOS FIOS: ESCOLHENDO O CAMINHO E TRILHANDO O CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO .....	52
3.1 Primeiras aproximações: descortinando o contexto das interações ..	55
3.1.1 Organização e espaço físico: primeiras revelações .....	56
3.1.2 A rotina e a formação dos enredos na educação infantil .....	63
3.1.3 Berçário II B: o caminho das pedras .....	68
CAPITULO 4 PONTOS DE ALINHAVO: QUANDO AS CRIANÇAS FAZEM “ARTE” .....	71
4.1 Olhares e dizeres: as crianças focais .....	72
4.2 Traçando movimentos: as manifestações expressivas .....	73
4.3 Expressividade infantil: o que é possível depreender? .....	85
O “PONTO” FINAL OU DE VOLTA AO COMEÇO? .....	94
REFERÊNCIAS .....	104



## **COMO FIOS, MEADAS, NOVELOS E “NÓS” SE TORNAM “MALHA”...**

*Nós vivemos rodeados de mistério  
de vida oculta – e quando descobrimos,  
a nossa vida pessoal,  
que é a mais imediatamente sentida,  
não existe desprendida  
ou à superfície de tudo o mais no mundo,  
mas estabelece com isso uma estranha união  
(Virgílio Ferreira - Pensar)*

O texto que ora apresento faz parte de um projeto pessoal e profissional. Dessa forma, considero oportuno, para início de conversa, expor não só os passos da pesquisa realizada, mas também minha trajetória pessoal, pois ela também esclarece como a investigação tomou forma ao longo do tempo; penso que essa é a atitude mais apropriada para explicitar como a “trama” a que me propus confeccionar foi tecida, como entrelacei, sobrepus e escolhi os fios e as cores que resultaram na tessitura que será apresentada nas próximas páginas...

Sou filha de pais que não tiveram oportunidade de frequentar o ensino formal, são pessoas simples que aprenderam o básico para sobreviver num mundo em que cada vez mais valoriza “as letras”. Minha ida e permanência na escola são lutas pessoais de minha mãe, que sempre insistiu em que a filha deveria concluir os estudos do ensino fundamental e, quem sabe, “alçar vôos mais altos” dos que a ela foram permitidos.

Sempre aluna de escola pública, entrei na universidade somente aos 27 anos e o choque cultural foi bastante grande. Nos cinco anos de graduação tornei-me uma nova pessoa, conheci a pesquisa e me apaixonei pela Psicologia. Desta forma, o primeiro recorte para o objeto da pesquisa foi feito ainda no curso de Pedagogia.

Durante o curso de graduação estudei os temas violência, indisciplina e formação de professores, mas ainda não era o que de fato me realizava. A preocupação com a questão das relações interpessoais me levou a abordar a questão do ponto de vista psicanalítico por algum tempo. Chegar à teoria walloniana como pressuposto para entendimento das relações humanas só aconteceu quando frequentei, como aluna especial, a disciplina Psicologia da criança de 0 a 6 anos, no curso de Habilitação para a Educação Infantil; e foi neste

momento que a emoção, como questão epistemológica, despertou o meu interesse. Foi também nesse curso que comecei a tomar conhecimento dos meandros da educação infantil.

O aprofundamento teórico e as problematizações consistentes sobre as questões que envolvem o desenvolvimento da criança e a educação infantil advieram da experiência no ensino superior. Atuar como professora da disciplina Psicologia da Educação em cursos de licenciatura despertou-me a necessidade de desenvolver um estudo sobre a afetividade e emoções, visto ser esse um tema que ao mesmo tempo em que encanta, preocupa as pessoas envolvidas com educação. Dessa constatação resultou a percepção de que a afetividade complementa e dá sentido à atividade pedagógica, sendo esta relação o ponto de partida para as inquietações que fomentaram as indagações da pesquisa.

A opção por realizar a investigação na educação infantil se deu por várias razões: primeiro, ser a emoção um tema ainda pouco explorado pelas pesquisas em educação. A educação infantil brasileira trilhou um longo caminho, de início esteve subordinada à saúde, depois à assistência e somente recentemente vinculou-se à educação de fato; a própria trajetória mostra o descaso para com esse segmento educacional cuja prática, durante muitos anos, esteve voltada somente para a guarda e cuidado das crianças pequenas e ainda hoje vêem-se práticas e discursos que denunciam a existência e resistência dessa concepção pobre e empobrecedora de educação infantil.

Uma segunda razão para escolha se dá pelo fato de que neste espaço a questão das emoções se coloca de forma mais evidente e premente. Não é preciso recorrer a uma teoria para constatar a suscetibilidade da criança pequena a crises emocionais. Qualquer leigo já presenciou crianças em intensas crises de birra, de raiva ou mesmo de alegria, em muitos casos traduzidas numa profusão de movimentos. Essas características também são familiares aos profissionais da educação infantil<sup>1</sup>, mais que isso, para estes últimos se configura num problema, pois a não compreensão exata dessas manifestações faz com que encararem as manifestações emocionais das crianças como alguma disfunção. Longe de representar uma patologia do desenvolvimento, as manifestações afetivas, das mais

---

<sup>1</sup> Devido à diversidade de nomenclaturas utilizadas para designar os profissionais que atuam diretamente junto à criança pequena, ao longo do texto serão utilizados os termos educadores, professores e outros adotados como sinônimos sem a pretensão de diferenciar cargos ou funções.

diversas ordens são, na perspectiva walloniana, na verdade, funcionais. Isto é, fazem parte mesmo do processo de construção do EU, da personalidade da criança, ou seja, são recursos necessários ao seu desenvolvimento pleno.

Esta é uma das premissas da teoria psicogenética do desenvolvimento humano de Henri Wallon, cujas contribuições se mostram singulares para o entendimento das transformações da ontogênese da criança. Sua proposta de aproximação entre a pedagogia e a psicologia e a inovadora visão de desenvolvimento promovido pelo entrelaçamento das dimensões motoras, afetivas, e cognitivas, apontando as emoções como importante fator de mediação na formação do psiquismo, faz com que sua teoria seja aporte imprescindível nos estudos que pretendem depreender a relevância da afetividade na constituição do sujeito, ou seja, que tencionam olhar os componentes afetivos como fatores funcionais.

Nessa perspectiva, a busca da compreensão mais elaborada de um determinado problema exige, como aponta Da Mata<sup>2</sup> (1987, apud SILVA, 2003, p. 51), “questionar o exótico transformando-o em familiar e questionar o familiar transformando-o em exótico”, deflagrando, assim, o raciocínio e a pesquisa, levando à formulação de hipóteses e à realização de observações mais cuidadosas. Um sábio professor me disse, ainda no curso de graduação, que ninguém sai à procura de respostas para um problema que não o mobiliza, que não faz parte de suas preocupações pessoais; assim, como já apontado na introdução, este trabalho não deixa de ser, de certa forma, autobiográfico.

Ao trazer a questão da afetividade para a área científica, a pergunta é sempre a mesma: como é possível alcançar o distanciamento solicitado ao pesquisador de objetos e situações que nos marcam tão visceralmente?

Não há como negar a complexidade do trabalho da pesquisa científica, especialmente em educação, pois, na proposta de trabalhar com uma diversidade de temas cujos limites muitas vezes não são muito claros e há flexibilidade de técnicas e métodos, encontrar “um mundo num grão de areia...” não é uma tarefa simples.

Hoje entendo as palavras de De Certau (1994) quando aponta que desenvolver uma pesquisa é como abrir um canteiro de obras: definindo método,

---

<sup>2</sup> Não há referência completa desta obra no livro citado.

encontrando modelos, diferenciando atividades de acordo com sua natureza, descrevendo, comparando, diferenciando situações, procurando, na maioria das vezes, tateando, elaborar uma “ciência prática do singular”

Mas mesmo ciente de todas essas dificuldades, enveredei-me pelo caminho da ciência, mobilizada por incertezas, mas também por uma inquietude e necessidade de compreensão, de “conhecimento do real”, por uma “sede de conhecimento” e um desejo de formular opiniões que me imbuí de um espírito científico, o mesmo espírito científico definido por Bachelard (1996, p. 18), como o que “proíbe que tenhamos uma opinião sobre questões que não compreendemos com clareza”. O mesmo autor aponta que “o ato de conhecer dá-se contra um conhecimento anterior, destruindo mal estabelecidos, superando o que, no próprio espírito, é obstáculo [...]”<sup>3</sup>

Buscando superar os obstáculos das mais diversas ordens, conhecidos e desconhecidos, o caminho percorrido na investigação foi árido; do pensamento inicial, muitas idéias foram reformuladas, mas o objeto inicial, o papel da emoção na natureza singular da criança, e a vontade de desvendá-lo permaneceram...

Assim, o projeto de pesquisa elaborado no início do percurso e as primeiras problematizações foram se transformando no momento de ida a campo, isso porque o contato de forma mais direta com uma determinada prática ou cultura vai se realizando por vias tortuosas e desvios que revelam mais do que aquilo que procuramos. Dessa forma, modificações foram necessárias porque situações adotadas como *ideais* vão se tornando *reais*, exigindo um esforço de entendimento das características que fazem com que se passe a percebê-las como situações *possíveis* dentro do contexto em que ocorrem.

Segundo Wallon (1995) “toda observação supõe uma escolha dirigida pelas relações que podem existir entre o objeto ou fato e a nossa expectativa, em outros termos, nosso desejo, nossa hipótese ou mesmo nossos simples hábitos mentais”. E as dúvidas sobre como distinguir a fronteira entre a subjetividade do observador e a realidade objetiva sempre me perseguiram, não sendo possível negar que esse é o grande desafio deste trabalho, o desafio que muitas vezes me fez questionar minha capacidade como pesquisadora...

---

<sup>3</sup> (Ibid., p. 17).

Para o autor, o estudo da criança não pode se limitar a simples constatação, deve se constituir na busca de contradições e conflitos nos diferentes momentos de seu desenvolvimento, sem manter o olhar fixo e restrito à uma pré-concepção.

Nesse sentido, olhar a criança em contexto educacional assume a perspectiva de processo, de movimento, de transformações que suscitam interpretações. É neste contexto que este estudo se situa e busca investigar a criança em interação com seus pares no ambiente da educação infantil, uma vez que esse ambiente parece ser rico para o desenvolvimento pleno da criança, pois se trata de um espaço intencionalmente planejado para oferecer múltiplas oportunidades para expressão e aprendizagens infantis.

Em consonância com a perspectiva teórica adotada, compreendo a criança como protagonista de ações desde o nascimento, orientada para a interação social, a formação de vínculos afetivos e construção e compartilhamento de significados com o meio sociocultural onde gradativamente se insere; assim, o desenvolvimento é entendido como sendo constituído por redes complexas de relações da criança consigo mesma, com seus pares e com os adultos em ambientes sociais.

É neste sentido que a teoria walloniana concebe o ritmo no qual se sucedem as etapas do desenvolvimento de forma descontínua, marcado por rupturas, retrocessos e reviravoltas, sendo que a passagem de um estágio a outro ocorre de forma não linear, por reformulação, instalando-se, no momento da passagem de uma etapa a outra, crises que afetam a conduta da criança. Este processo não ocorre de forma tranqüila para a criança; conflitos se instalam - de origem exógena quando resultantes dos desencontros entre as ações da criança e o ambiente exterior, estruturado pelos adultos e pela cultura e endógenos, quando gerados pelos efeitos da maturação nervosa - sendo que estes conflitos constituem-se em propulsores do desenvolvimento. (GALVÃO, 1995).

Diante destes pressupostos, teve início a investigação que adotou as seguintes questões norteadoras:

- Será que na idade investigada encontrarei as manifestações afetivo-emocionais propostas na teoria walloniana?

- Como as manifestações afetivo-emocionais descritas na teoria walloniana se fazem presentes num grupo de crianças atendidas nas instituições de Educação Infantil?

- Quais recursos expressivos são mais freqüentes na faixa etária investigada?

Essas são questões cuja discussão demandou a aproximação de um universo particular e a observação das interações que nele se estabelecem. Assim, na investigação me propus compreender aspectos da vida cotidiana, mais especificamente as manifestações que se expressam no interior de um determinado cotidiano; ou seja, não me dispus encontrar as regularidades ou continuidades puras e simples nas situações observadas, mas sim apreender nexos e relações com base nos elementos disponíveis. Também nunca foi minha intenção buscar explicar todas as nuances que envolvem as relações interpessoais e as expressões afetivo-emocionais no interior das instituições de educação infantil; este é um trabalho que buscou debruçar o olhar nas manifestações afetivo-emocionais que envolvem o processo de desenvolvimento da criança pequena no processo educativo formal de um grupo específico.

Assim, tendo como pressuposto a teoria walloniana do desenvolvimento, em específico a importância das manifestações expressivo-emocionais para o desenvolvimento da criança, o presente trabalho adotou como objetivos específicos apreender os tipos de manifestações afetivo-emocionais individuais que ocorrem no contexto educativo, examinar os recursos expressivos utilizados pelas crianças nas interações com seus pares e apontar e refletir sobre possíveis direções que propiciem, de forma geral, um ambiente produtivo e satisfatório para o desenvolvimento da criança.

Para tanto, o estudo com nuances etnográficas, que pretendeu uma aproximação da realidade com *um* olhar, dentro de uma pluralidade de olhares possíveis, entender situações cotidianas e dar um novo sentido a acontecimentos corriqueiros, teve como participantes crianças que se encontram na faixa etária entre o primeiro e o terceiro ano de vida, de um agrupamento de berçário II, de uma instituição de educação infantil, onde foram realizadas observações assistemáticas entre os meses de fevereiro e junho do ano de 2008.

Assim, o caminho percorrido e ora apresentado está organizado em cinco partes: no primeiro capítulo apresento algumas visões/estudos que apontam à

existência e valor das interferências da emoção/afetividade no desenvolvimento psíquico e formação da identidade/personalidade do indivíduo, com base em discussões/estudos das teorias vygotskyana e walloniana.

No capítulo segundo coloco em evidência o referencial teórico que norteia a investigação, trazendo elementos centrais da teoria de Henri Wallon, onde descrevo os papéis desempenhados pela emoção e afetividade no processo de desenvolvimento da criança bem como as construções e singularidades decorrentes desta dinâmica nos diferentes estágios propostos pelo autor.

Em seguida, no terceiro capítulo, exponho e justifico as opções teórico-metodológicas adotadas e a descrição do caminho percorrido para o levantamento dos dados; trago ainda a descrição e uma breve análise da instituição e a caracterização dos participantes da pesquisa.

A descrição e análise das situações observadas, que foram recortadas em episódios, são apresentadas no quarto capítulo; paralelamente também são feitas análises e discussões sobre os recursos expressivos percebidos na investigação.

Finalmente, na quinta parte do trabalho, encerro o texto com algumas considerações possíveis e apontamentos pertinentes acerca da importância de se considerar a dimensão afetiva nas propostas pedagógicas para a educação infantil.

## **CAPITULO 1 A INSPIRAÇÃO VEM DE ONDE, PERGUNTA PARA MIM ALGUÉM...<sup>4</sup> INTRODUZINDO O TEMA AFETIVIDADE/EMOÇÃO**

*“... é absurdo querer viver sem paixões. Elas são naturais e os sábios apenas pretendem saber como conviver com elas, o que fazer com elas e não contra elas.” (ESPINOSA, 1957<sup>5</sup> citado por SAWAIA, 2000)*

Por que estudar a emoção? Para que trazê-la à cena acadêmica como questão epistemológica é uma pergunta que ouvi e ouço com certa regularidade. Acredito que esses questionamentos advêm de duas razões: primeiro pela suposta limitação de minha formação (Educação e não Psicologia) para tratar do tema; segundo, pela inferência de pouco valor ao assunto, em geral deixado sempre em segundo plano pela sua hipotética falta de cientificidade nos moldes positivistas. Segundo Sawaia (2000, p. 1), mesmo assunto central na história das idéias, “a discussão sobre como se conhece sempre foi permeada pelo debate entre racionalistas e sensorialistas. Um confronto em que a razão é o mocinho que luta contra o vilão perturbador do conhecimento que é a emoção”.

Leite (1991, p. 234) aponta que: “[...] nem a Sociologia, nem a Psicologia, nem a Filosofia da Educação tem considerado o domínio das relações interpessoais como um problema central.” O mesmo autor denuncia que: “[...] como problema científico, o tema das relações interpessoais é muito recente no pensamento sistematizado, embora algumas das relações interpessoais – como o amor, o ódio e a amizade – sejam aspectos fundamentais da vida humana”. A crítica sobre a falta de atenção para estudos sobre a emoção como um processo específico da subjetividade humana direcionada especificamente sobre a investigação psicológica é da década de 90 do século XX, mas a denúncia ainda é atual; embora haja uma “onda” em alta sobre discussões acerca do assunto, estas ainda se mostram incipientes, principalmente no que diz respeito à área educacional.

Saliento que não sou movida por modismos, pois, ainda segundo Sawaia (2000), a emoção se tornou um conceito “fashion”; autores clássicos como René Descartes, Adam Smith e Jean Paul Sartre têm suas obras acerca do tema em

---

<sup>4</sup> Frase da música Transpiração, de autoria de Alzira Espíndola e Itamar Assunção.

<sup>5</sup> ESPINOSA, B. *Ética*. 3. ed. São Paulo: Atenas, 1957.



questão reeditadas, e ainda o lançamento e altas vendas de livros que versam sobre “pedagogias afetivas” “inteligência emocional”<sup>6</sup>, etc. Cabe aqui uma crítica a esse movimento modista, como tantos outros em educação, pois o que se vê é uma crescente vontade de manipulação da emoção e dos sentimentos e não necessariamente uma busca de sua compreensão como forma de favorecimento a uma vida saudável.

O que me move, como já apontado anteriormente, é uma busca existencial, pessoal que, ao passar para o campo profissional, ganha sentidos epistemológicos. A passagem por uma formação inicial que deixou de lado afetividade/emoção e a experiência como formadora de profissionais docentes impulsionou-me à presente busca de sentidos de uma atuação voltada para as necessidades afetivas dos sujeitos no contexto educativo formal para além de uma “pedagogia do amor”<sup>7</sup>...

Em minha investigação proponho-me a pensar o homem assim como Bastos (2003a, p. 15), “como inserido num contexto social mais amplo, que preexiste e o marca; marca sua linguagem, sua pessoa, seus valores, suas relações e significações”, um homem que está em constante desenvolvimento, mas que nesse movimento já pode, e deve, ser considerado um sujeito social. Parto então de pressupostos sócio-interacionistas, que consideram o desenvolvimento humano uma “construção partilhada, na qual tanto a criança quanto seus parceiros se constroem nas interações que estabelecem” (ROSSETI-FERREIRA; OLIVEIRA, 1993, p. 63). Assim também entendo a pessoa, como Cerisara (1997, p. 38), sendo uma “síntese entre as determinações materiais de sua existência e as especificidades e peculiaridades decorrentes da subjetividade biográfica”.

Desta forma, considera-se que todos os aspectos envolvidos nas interações estabelecidas cotidianamente são constitutivos do sujeito, incluindo nesse rol a afetividade e seus componentes: os sentimentos e a emoção. Assim, é preciso inicialmente esclarecer as sutis diferenças entre emoção, sentimentos e afetividade, que apesar serem constantemente considerados como sinônimos, não o são.

---

<sup>6</sup> Especificamente acerca deste tema, o livro *Inteligência Emocional* de Daniel Goleman virou best seller, e já está em sua 78ª edição.

<sup>7</sup> Esta é uma alusão ao livro do mesmo nome que ganhou destaque nos ambientes educacionais. No entanto, sua proposta de ação está voltada para a questão da educação moral e em valores das crianças e não para o entendimento dos mecanismos de funcionamento das emoções, sentimento e afetividade, o que dá margem a visões reducionistas do tema.

Mesmo havendo controvérsias acerca das diferentes relações afetivas, autores de diferentes correntes epistemológicas como, por exemplo, Heller (1979) e Wallon (1995), entre outros, admitem a seguinte diferenciação: a emoção é imediata e momentânea, revela um estado fisiológico e efêmero, que provoca modificações corpóreas e comportamentais facilmente identificáveis; sentimento é ideativo, evidenciado por reações mais pensadas, dependente da memória e das relações estabelecidas; logo, mais duradouro; “é emoção sem prazo, com longa duração” (SAWAIA, 2000).

Wallon, em sua teoria das emoções, argumenta acerca da dinâmica de transformação da emoção ao longo do tempo, tanto na ontogênese quanto na filogênese do ser humano, uma vez que, para ele, a emoção se desenvolve em função da maturação orgânica. Dessa forma, considerar o meio como responsável pelas manifestações emotivas é subestimar a capacidade do ser humano e produzir “cisões retalhadoras do homem”.

A expressão das emoções acompanhou, portanto, a espécie em sua evolução, e pôde superpor aos centros subcorticais da emoção os da mímica, localizados no córtex cerebral, tal como os da linguagem. Em relação aos planos sucessivos da vida mental, 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 aflorerem na fisionomia e, enfim, de o aclarar ou ensombrecer silenciosamente. A boca é 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. (WALLON, 1971, p. 92-93)

Para o autor, a emoção é considerada como função humana de natureza bio-psico-social. De natureza biológica porque possui “todo um sistema organizado de centros cerebrais reguladores de suas manifestações” (WALLON, 1971, p. 73), tanto no plano subcortical (na involuntariedade de sua expressão), como no plano cortical (na suscetibilidade ao controle voluntário); deriva de uma vida psíquica ainda sincrética, ao mesmo tempo tendo suas manifestações viscerais e motoras regulados pelos centros nervosos pertencente às regiões subcorticais do cérebro.

Diante disso, Wallon defende que, se emoção não fosse necessária e não exercesse importante papel no desenvolvimento humano, não possuiria

centros próprios de comando, situados na região subcortical do sistema nervoso central, assim como não teria evoluído com a espécie e já teria sido eliminado na filogênese. Cabe então afirmar que o caráter coletivo e contagioso da emoção tem papel determinante na ontologia e na filogenia humana, a “ponto de ter sido, sistematicamente cultivado, graças às práticas e ritos ainda hoje encontrados nas populações primitivas”. (WALLON, 1971, p. 91).

A emoção é considerada de natureza social por se caracterizar como a primeira forma de vínculo entre os seres humanos. Wallon entende a emoção como um estágio do qual participam fatores orgânicos e cognitivos ligados ao corpo. Em sua teoria, é a emoção que possibilita a passagem do ser orgânico para o ser social, do fisiológico para o psíquico, pois é o primeiro e mais forte vínculo entre os indivíduos.

As influências afectivas que rodeiam a criança desde o berço não podem deixar de exercer uma acção determinante na sua evolução mental. Não porque criem inteiramente as suas atitudes e as suas maneiras de sentir, mas, pelo contrário, precisamente porque se dirigem, à medida que eles vão despertando, aos automatismos que o desenvolvimento espontâneo das estruturas nervosas mantém em potência e, por seu intermédio, as reacções de ordem íntima e fundamental. Assim se mistura o social e o orgânico. (WALLON, 1995, p. 41).

Ainda na ótica da perspectiva walloniana, Pinheiro (1995) aponta que, com o aparecimento da representação, as emoções se transformam em sentimentos, o que lhes confere certa durabilidade e moderação, pois comparados às emoções são menos intempestivos e mais profundos.

No que diz respeito à afetividade, esta é sempre referida às vivências individuais dos seres humanos, são formas de expressão mais complexas e essencialmente humanas. Na teoria walloniana, a afetividade diz respeito a um conceito amplo, uma situação mais permanente, que engloba em seu interior os sentimentos, as emoções e as paixões e manifesta estados de sensibilidade, que vão de disposições orgânicas às sociais/existenciais, ligadas à percepção que o indivíduo tem de si mesmo. (WALLON, 1971).

Como não poderia deixar de ser, os estudos sobre a influência da dimensão afetiva ao longo do desenvolvimento humano, principalmente os relacionados às atividades intelectuais, é assunto controverso. Sobre isso Rustin (2001, p. 201) escreve:

The argument I wish to develop is that the quality and kinds of learning that take place depend on the quality and kinds of relationship within which the learning process is embedded. Learning, that is to say, has an essential dimension of feeling or emotion. Most of the implicit theories of learning which underpin our educational practice take little account of this, focusing for preference on the various cognitive dimensions of the learning task. Even some of the most complex and socially aware theories of learning, which emphasize the complexities of language as a social form, such as those influenced by the work of Vygotsky (Vygotsky 1978; Daniels 1993; Harré and Gillett 1994) give little attention to the affective dimensions of the learning process.<sup>8</sup>

A colocação de Rustin é extremamente pertinente, porém, no que diz respeito à teoria de Vygotsky, mesmo que alguns estudiosos de sua obra considerem que a teoria das emoções é a parte mais pobre de suas reflexões, esta ocupa lugar de destaque em sua obra, mesmo sendo pouco explorado.

Sawaia (2002) aponta que é necessário ter clareza de que, ao abordar o tema emoção, Vygotsky preocupa-se mais em superar a epistemologia dualista na qual estava imersa a Psicologia, separando intelecto de emoção, do que aprimorar o conceito ou conceber formas de controle desta. Esclarece ainda que a emoção na obra vygotskyniana, “nunca foi o bandido do conhecimento, perturbador de erros e perturbador da ordem natural, mas, a base da construção do conhecimento”.

Oliveira e Rego (2003, p. 19) assinalam que Vygotsky condenava a tendência mecanicista de explicar a emoção, apontando as conseqüências negativas trazidas pela Psicologia moderna, que não conseguia encontrar uma maneira de apreender a “ligação adequada entre nossos pensamentos e sentimentos, de um lado, e atividade do corpo do outro”.

Vygotsky (1998) aponta que a dicotomia entre os aspectos da cognição e da emoção traduz-se numa visão reducionista das capacidades e necessidades humanas, o que resulta em teorias que analisam o homem “a reboque da sociedade”. O autor alerta para o fato de que a separação entre o aspecto intelectual de nossa consciência, o afetivo e o volitivo, é um problema que impede a

---

<sup>8</sup> “O aprendizado cabe dizer, tem uma dimensão essencial de sentimento ou emoção. A maioria das teorias de aprendizado implícito que sustenta nossa prática educacional leva pouco em conta isto, focando-se preferencialmente nas várias dimensões cognitivas da tarefa do aprender. Mesmo algumas das mais complexas, e mais conscientes socialmente, teorias do aprendizado, que enfatizam as complexidades de linguagem como uma forma social, como as influenciadas pelo trabalho de Vygotsky (Vygotsky, 1978; Daniels, 1993; Harré e Gillett, 1994) dão pouca atenção às dimensões afetivas do processo de aprendizado” Tradução Cristiano A. Garbognini Di Giorgi.

possibilidade de explicar a gênese do pensamento, os seus motivos, suas necessidades. Afirma ainda que:

[...] admitir que o pensamento depende do afeto é fazer pouca coisa, é preciso ir mais além, passar do estudo metafísico ao estudo histórico dos fenômenos: é necessário examinar as relações entre o intelecto e o afeto, e destes, com os signos sociais, evitando reducionismos e dualismos. (VYGOTSKY, 1977, p. 343)

Seus estudos sugerem que assim como a cognição, a emoção sofre uma evolução; na psique humana as emoções “isolam-se cada vez mais do reino dos instintos e se deslocam para um plano totalmente novo” (VYGOTSKY, 1998, p. 94). De caráter instintivo no início da vida, a emoção se torna, ao longo da existência humana, consciente, auto-determinada, num nível simbólico, entrelaçada com os processos cognitivos. Para a teoria vygotskyniana, ao longo do desenvolvimento surgem sistemas psicológicos que unem funções separadas em novas combinações, num complexo processo dialético caracterizado pela metamorfose de uma forma em outra função no entrelaçamento de fatores externos e internos e processos adaptativos.

O autor defende a tese de relações dialéticas entre pensamento e emoção, afirmando que o pensamento “não nasce de outro pensamento, mas da esfera motivadora de nossa consciência” que tem por trás uma tendência afetiva. (VYGOTSKY, 1988). “Pensamento não é função da razão e não ocorre sem emoção.” (SAWAIA, 2000, p.18-19). Admite, assim, que a natureza e o desenvolvimento das emoções mantêm uma relação muito próxima com o funcionamento psicológico e as “funções mentais superiores”.

Ao falar em processo de desenvolvimento da criança, segundo Sawaia (2000, p. 12), a teoria vygotskyniana postula que “o que muda no desenvolvimento da criança não é tanto as propriedades e estrutura do intelecto e dos afetos, mas as relações entre eles”; nesse sentido, as mudanças do afeto e do intelecto são dependentes diretamente da mudança dos seus vínculos, suas relações interfuncionais e do lugar que ocupam na consciência.

Dessa forma, percebe-se que para o autor a emoção não está isolada do intelecto, ela abrange as funções psíquicas em seu conjunto e seu papel na configuração da consciência só pode ser entendido a partir da conexão dialética que estabelece com as demais funções e não por suas qualidades intrínsecas. O que não significa considerar o homem como capaz de se construir sozinho, pois as

experiências relacionais e intersubjetivas constituem um importante componente nesta conexão.

Sawaia (2000) esclarece que Vygotsky não abandona a radicalidade biológica e a sensibilidade corpórea nem mesmo quando enfatiza a mediação semiótica na configuração do sistema psíquico. Sua concepção pressupõe um sujeito de carne e osso, relacional e sócio-histórico, onde as emoções deixam de ser uma caixa de ressonância de forças sociais, racionais ou orgânicas, bem como não se configura numa força desencarnada, subsumida na linguagem, mas, sim, em algo que precisa ser sentido para existir.

Para Oliveira e Rego (2003, p. 20) “a qualidade das emoções sofre mudanças à medida que o conhecimento conceitual e os processos cognitivos da criança se desenvolvem”. Apontam ainda que “no decorrer do desenvolvimento as emoções vão se transformando, se afastando desta origem biológica e se constituindo como fenômeno histórico e cultural”.

Portanto, nessa teoria a afetividade pode ser entendida como uma combinação de relações que surgem em consequência de vida histórica que adquire sentidos em relações específicas que permitem o estabelecimento de relações significativas, sendo seu aparecimento possível somente quando o homem é capaz de abstrair e conceituar objetos e situações a partir de sua significação.

Em seus estudos, Vygotsky traz importantes contribuições para que a emoção passe de fenômeno instintivo e negativo para fenômeno propulsor ou inibidor da autonomia, assumindo que os afetos são inerentes à condição humana e, por consequência, determinam a passagem da heteronomia passional à autonomia corporal e intelectual considerando sua gênese social e mediada pelos significados.

No entanto, o autor que elabora uma teoria completa e que defende o estreito entrelaçamento entre afetividade e cognição é Henry Wallon, que traz uma nova forma de conceber a pessoa, como um todo multifuncional, considerando as inter-relações entre aspectos cognitivo, motor, afetivo e social desde o nascimento até as conquistas e adaptações da vida adulta. Segundo o autor, esse processo tem início, essencialmente, pela emoção, no advento da vida psíquica, sendo que à medida que estas vão se “refinando” são introduzidos os elementos e motivos de consciência na conduta do indivíduo. (WALLON, 1986b).

No início da vida as emoções têm como função garantir a sobrevivência da espécie, uma vez que desempenham o papel de possibilitar a satisfação das necessidades básicas. Segundo Wallon (1986a, p.141):

[...] biologicamente a criança principia por não ter meio de ação sobre as coisas que a rodeiam. É somente no decorrer do segundo ano que ela consegue locomover-se por conta própria.

[...]

Durante todo este período de imperícia pessoal, a criança não deixa de ter necessidades ou desejos. É por intermédio das pessoas de seu meio que ela consegue satisfazê-los. Sua primeira atitude eficaz só pode ser a de desencadeá-los e é inevitável que suas possibilidades psíquicas do momento estejam orientadas neste sentido.

Nesse sentido, Dantas (1990) aponta que a função original da emoção é produzir na mãe o efeito mobilizador do qual depende a sobrevivência do bebê, sendo esse o recurso biológico peculiar à espécie. Também, desde muito cedo, a emoção assume a função de adaptação do indivíduo ao meio social. A mesma autora indica que essa comunicação emocional primitiva permite o contato com o meio social e cultural, ou seja, com o produto da acumulação histórica.

Henry Wallon aponta que o efeito obtido pelos atos do bebê, inicialmente espontâneos, vão se tornando cada vez mais intencionais frente às manifestações emotivas dos adultos, transformando-se em resultados mais ou menos seguros dos quais se abre um campo de atenção e sagacidade nascente da criança. Muito rapidamente a criança passa a se orientar pela figura de quem espera auxílio e as atitudes e gestos de ambos se adaptam às situações vividas (WALLON, 1986c).

Galvão (2003) alerta para o fato de que as interpretações que o adulto faz das expressões emocionais dos bebês, ou seja, o significado atribuídos a elas, são intermediadas e determinadas por seus valores, seus parâmetros culturais e crenças individuais. Nesse sentido, Almeida (1994, p. 29) comenta que o homem necessita não apenas auto-preservar-se, mas também adaptar-se às variadas e diversas circunstâncias do meio social e é no convívio social que as emoções, primitivas e rudimentares, se refinam e tornam-se mais socializadas, num processo dinâmico em que “uma expressão emocional impulsiona a outra”.

Na teoria walloniana, a emoção é tida como atividade proprioplástica, isso porque uma de suas principais características é a plasticidade corporal, que se traduz na possibilidade de esculpir o corpo com seus efeitos e



torná-los visíveis. Este valor demonstrativo e plástico da emoção vai permitir ao sujeito “uma primeira forma de consciência de suas próprias disposições”, concomitantemente, por ser visível ao exterior, “constituem-se no primeiro recurso de interação com o outro”, isso porque a imperícia da criança em subsistir-se sozinha “é compensada por sua exuberância expressiva, extremamente eficiente na relação com as pessoas”. (GALVÃO, 2003, p. 72).

Dessa forma, a emoção está intrinsecamente ligada aos movimentos, pois eles é que darão vazão às alterações emocionais, havendo então nos movimentos além de uma dimensão prática de execução das ações, também uma dimensão afetiva: a de exprimi-las.

Sobre a relação entre movimentos e emoção, Wallon evidencia uma seqüência genética evolutiva do aspecto motor ao mental, que vai corresponder ao aparecimento de estruturas nervosas diferentes. De reflexos e impulsivos (0 a 3 meses de idade) os movimentos vão gradualmente se transformando em involuntários e expressivos (3 a 12 meses), instrumentais (12 a 18 meses), em ideomovimentos (18 a 36 meses) até alcançar o ato mental ou internalização do seu ato. Nesse processo, a emoção, sendo um sistema de expressão e não de representação, tem papel importante até o surgimento da linguagem. (CERISARA, 1997; DANTAS, 1992).

Galvão (2003, p. 75) aponta que desempenhando o papel de expressar as emoções, as variações tônico-posturais também são produtoras de estados emocionais, “entre movimento e emoção a relação é reciprocidade”. Se, por um lado, as alterações corporais expressam variações de estados emocionais, por outro, também pode provocá-las.

Nesse sentido, Wallon (1986b, p. 145) afirma que “a atividade tônica é a matéria de que são feitas as emoções”. Essa atividade varia de acordo com a carga emocional ou dos movimentos, decorrendo então uma classificação das emoções segundo as diferenças de descargas tônicas que envolvem: hipotônicas (de tônus reduzido, de escoamento deste – como, por exemplo, o medo) e hipertônicas (que geram tônus, como a ansiedade).

Dessa forma, a atividade tônica funciona num movimento de “vai e vem”, que permite o entendimento de uma outra característica da emoção: a labilidade. Em outros termos, a fragilidade da emoção, que está sujeita a mudar de natureza no decorrer de sua manifestação. Um exemplo é a possibilidade de um



ataque de riso transformar-se em choro ou vice-versa.

Além da labilidade, os componentes tônico-posturais também influenciam a durabilidade das manifestações emotivas; uma reação emocional pode ter sua manifestação prolongada independente do que a provocou, sendo nutrida por seus próprios efeitos (como por exemplo, uma crise de choro que começa por um determinado motivo e se prolonga para além dele). Wallon denomina este fenômeno de “narcisismo emocional” quando experienciado por adultos. (GALVÃO, 2003). A emoção também pode ser desencadeada aparentemente por acaso, em situações eventuais, como por exemplo, chorar ao ouvir uma música ou cena de filme. Isso porque, dada a percepção global que acompanha a vivência emocional, há a tendência de associação entre traços externos à situação, a vivência subjetiva e o conjunto de componentes que constituem a emoção, numa estreita fusão que pode ser restabelecida pelo surgimento de qualquer um dos elementos.

Nas palavras de Wallon (1971, p. 83-84):

A sensibilidade da emoção é essencialmente sincrética. Disso resulta que ela aglutina de maneira, por assim dizer, indissolúvel, tudo aquilo que dela pode participar e que, dessa maneira, a mais fortuita circunstância introduzida pelos acontecimentos na emoção torna-se apta a representá-la ou então provocar o retorno de seus efeitos.

[...]

Um banal encontro entre um incidente qualquer e uma emoção é suficiente para que esta se ligue definitivamente ao incidente e para que a faça renascer ao se auto-reproduzir o encontro, apesar da diversidade de situações.

Temos então uma outra característica da emoção: a contagiosidade. Ou seja, a emoção possui a propriedade de transmitir-se; seus efeitos têm o poder de afetar os outros, o entorno, de exercer influência sobre uma ou um grupo de pessoas através de “mimetismo ou contrastes afetivos”. O contágio possibilita um tipo de participação mútua com forte valor expressivo, daí a afirmação de que a emoção é “epidêmica”, uma vez que se nutre do efeito que causa no outro, pois os processos emocionais podem ser generalizados ao se comunicarem.

Wallon (1971) aponta que “as emoções tendem a realizar, por meio de manifestações consoantes e contagiosas, uma fusão de sensibilidade entre o indivíduo e seu *entourage*”. Segundo Galvão (2005, p. 65), “na ausência de platéia as crises emocionais tendem a perder sua força”.

A emoção necessita suscitar reações similares ou recíprocas em outrem e, inversamente, possui sobre o outro um grande poder de contágio. Torna-se difícil permanecer indiferente às suas

manifestações, e não se associar a esse contágio através de arrebatamentos do mesmo sentido, complementares ou antagônicos. As emoções eclodem com larga facilidade e intensidade nas grandes multidões pois nessa ocasião fica abolida mais facilmente, em cada um, a noção de individualidade. (WALLON, 1971, p. 91)

Para o autor, em toda emoção existe “uma espécie de narcisismo inevitável e espontâneo”<sup>9</sup> e seu poder mobilizador pode ser atribuído, em grande medida, pelas alterações físicas, faciais e posturais que provocam. Indica que a emoção estabelece uma relação imediata dos indivíduos entre si, independente de toda relação intelectual. No entanto, quanto mais alto o grau de intelectualidade do sujeito, mais reduzido e efêmero serão seus efeitos. Desse fato esclarece-se outra característica da emoção evidenciada por Wallon, a regressividade, que se traduz na possibilidade de a emoção reduzir seus efeitos frente à atividade cognitiva.

Todo aquele que observa, reflete ou mesmo imagina, abole em si o distúrbio emocional. Não nos livramos da emoção tão-sómente por tê-la reduzida às suas justas proporções, mas bem mais ainda pelo fato de nos termos esforçado em representá-la. A emoção se apaga mesmo que tenhamos buscado a mais patética representação. (WALLON, 1971, p. 79)

Em outros termos, a melhor maneira de coibir a expressão desenfreada da emoção é sujeitar-se à meditação, é entregar-se à reflexão. Dessa maneira, Dantas (1990) indica que o controle da emoção poderá ser mais eficiente quanto mais sólido for o desenvolvimento da razão. Um ego bem constituído terá mais possibilidades de se colocar no lugar do outro e compreender diferentes pontos de vista. A partir do princípio dialético proposto por Wallon, é possível dizer que quanto mais elaborada a emoção maior possibilidade de fluir a razão.

Contrariamente a outros pensadores de sua época, Wallon preconiza que a emoção não é apenas um “colorido” que se apresenta ao agente cognitivo, mas o próprio formador do sujeito, uma vez que funda as bases para a emergência da consciência e, conseqüentemente, da inteligência.

As emoções consistem essencialmente em sistemas de atitudes que correspondem, cada uma, a uma determinada espécie de situação. Atitudes e ações correspondentes implicam-se mutuamente, constituindo uma maneira global de reagir de tipo arcaico, freqüente na criança. Opera-se então uma totalização indivisa entre as disposições psíquicas, orientadas todas no mesmo sentido, e os incidentes exteriores. Daqui resulta que, muitas vezes, é a emoção que dá o tom do real. Mas, inversamente, os incidentes exteriores adquirem quase seguramente o poder de desencadear. Ela é, com

---

<sup>9</sup> (Ibid., p. 90)

efeito, como que uma espécie de prevenção que depende mais ou menos do temperamento, dos hábitos do indivíduo. Mas esta prevenção, focando indistintivamente à sua volta todas as circunstâncias de fato atualmente reunidas, confere a cada uma, mesmo fortuita, o poder de fazer ressuscitar mais tarde, como faria o essencial da situação. (WALLON, 1995, p. 140)

Conclui-se que, na teoria walloniana, o desenvolvimento das emoções emerge das sutis transformações que ocorrem no relacionamento social entre o bebê e os adultos, transformações essas que dão origem à afetividade e que, por sua vez, são responsáveis pela evolução mental da criança. Assim, a emoção é entendida como função humana que ultrapassa um estado fisiológico; ela não é uma simples reação a um determinado tipo de estímulo, mas a possibilidade de interação entre o sujeito e o mundo social, considerando, ainda, que o que possibilita o acesso da criança ao mundo simbólico são as manifestações afetivas que vão intermediar suas relações com esse mundo, através dos adultos que a circundam, afirmando que estamos sujeitos a influências, tanto externas quanto internas, de ordem biológica e social.

Dessa forma, esta teoria confere primazia ao papel desempenhado pela emoção na formação da vida psíquica, considerando a emoção como um amálgama entre o orgânico e o social; e, ao apontar o caráter social da emoção, ainda afirma que:

As situações com as quais a emoção confunde o indivíduo não são apenas incidentes materiais, são também relações interindividuais. O ambiente humano infiltra o meio físico e substitui-se-lhe em grande parte, sobretudo para a criança. Ora, compete precisamente às emoções, pela sua orientação psicogenética, realizar estes laços, que antecipam a intenção e discernimento. (WALLON, 1995, p. 140)

Conclui-se que nossos primeiros sentidos são os sentidos do outro; e o que garante a predisposição do outro a nos emprestar seus sentidos é a afetividade. É a afetividade que vai estabelecer a base orgânica do pensamento, que por sua vez está ligada ao caráter paradoxal das emoções vividas nas relações interpessoais, principalmente com a mãe, situações que constituem, além de uma conjuntura de sobrevivência, a primeira condição de desenvolvimento.

Wallon também analisa as emoções e busca compreender o que elas causam no cotidiano do ser humano. Afirma, ainda, que o significado das emoções deve ser buscado sobre o meio humano e não sobre o meio físico, visto que

[...] as emoções pertencem a um meio diferente do meio puramente físico; é num outro plano que elas fazem sentir seus efeitos. Sua natureza resulta expressamente de um traço que lhes é essencial: sua extrema contagiosidade de indivíduo a indivíduo. Elas implicam relações interindividuais; dependem de relações coletivas; o meio que lhes corresponde é o dos seres vivos (WALLON, 1971)

Sobre o contágio da emoção Wallon vai apontar ainda que essa característica pode ser tanto fator agregador quanto de isolamento, de distinção quanto de embaralhamento de personalidades:

Há uma espécie de mimetismo emocional que explica como as emoções são comunicativas, contagiosas, e como se traduzem facilmente nas massas por impulsos gregários e pela abolição em cada indivíduo do seu ponto de vista pessoal, do seu autocontrole. A emoção origina os impulsos colectivos, a fusão das consciências individuais numa só alma comum e confusa. É uma espécie de participação onde se apagam mais ou menos as delimitações que os indivíduos são por vezes tão ciosos de marcar e de manter entre si. Responde a uma face psíquica mais primitiva que a tomada de consciência pela qual a pessoa afirma a sua autonomia. É em arrebatamentos passionais em que cada um se distingue mal dos outros e da cena total à qual se misturam os seus apetites, os seus desejos ou o seu terror que o indivíduo em primeiro lugar se compreende. (WALLON, 1979, p. 152)

Assim, na elaboração de sua teoria da emoção, Wallon (1986b) assume dois pontos de partida: um que diz respeito à natureza paradoxal da emoção, pois a excitação orgânica que acompanha as emoções pode tanto aumentar o vigor das reações exigidas pela situação ou tornar nossos atos confusos e gestos menos seguros.

Ainda sobre esta paradoxalidade, cabe salientar a dialética na relação antagônica e complementar entre emoção e atividade intelectual. A razão surge da emoção e nutre-se dela, mas a emoção não é capaz de evocar ou combinar representações, sua atividade exclui qualquer manifestação simbólica. Nesse sentido, Almeida (2003) aponta que em situações de “temperatura emocional” elevada a atividade intelectual mantém-se em segundo plano, cedendo aos caprichos da emoção, pois sempre que esta se manifesta reduz para seus efeitos todas as disponibilidades do indivíduo.

Envolta nessa onda de sensibilidade protopática, a imagem das coisas se apaga, chegando a insensibilidade às excitações exteriores a tal ponto que, por vezes, nem mesmo as mutilações são mais sentidas. O outro encolerizado em breve conhece apenas o seu arrebatamento; esquece os verdadeiros motivos dessa cólera e perde a noção daquilo que o envolve. O que pode conservar de idéias e de pensamentos outra coisa não é senão o reflexo mais ou

menos fantástico de suas veleidades emotivas. Abandonando-se aos transportes máximos do seu furor, opera-se, então, uma obnubilação total da percepção e da inteligência. (WALLON, 1971, p. 79)

O poder subjetivo das emoções incompatibiliza-se com a necessária objetividade das operações intelectuais, pois sempre que as atitudes afetivas preponderam há a perturbação da consciência e obscurecimento do pensamento. Assim, a emoção só será compatível com os interesses e a segurança do indivíduo se houver um ajuste com o conhecimento e o raciocínio.

Para Dantas (1992, p. 86), “a razão nasce da emoção e vive da sua morte”, pois não somente há a perda de lucidez em situações de emoção intensa, como o inverso também ocorre, a “transformação” da emoção em atividade intelectual.

O segundo ponto de partida é o que acompanha as mudanças funcionais da emoção, considerando-a como parte da genética humana, que tem seus centros no encéfalo e são reações organizadas. Na teoria walloniana:

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)

Nesse sentido, Wallon entende as emoções, assim como Vygotsky, numa perspectiva genética e de desenvolvimento, como um sistema dinâmico onde os componentes desse sistema são vistos como imbricados uns aos outros, afirmando que as transformações ocorridas no processo de desenvolvimento não se dão por ampliação, mas por reformulação, onde todas as funções vão encontrando formas de expressão mais complexas.

[..] estudar o aparecimento sucessivo dos centros e sua hierarquia, é comprovar, não apenas uma simples estratificação de funções, independentes umas das outras, mas sim sua mútua independência. Pois uma fórmula nova de comportamento extrai suas origens de possibilidades preexistentes e deve, por conseguinte, se constituir às custas de reações anteriores, organizando-as diferentemente. Dessa maneira, ela lhes imprime suas próprias direções e a elas se substitui em suas manifestações, abolindo umas e levando outras para novos sistemas de relações. Ao mesmo tempo, entra em concorrência com as anteriores fórmulas de ação e, se não consegue suplantá-las, há o compromisso ou repercussões recíprocas, a ponto de ser necessário,

a propósito de cada uma, contar com o conjunto das outras. (WALLON, 1971, p. 71).

Percebe-se então uma confluência de pontos de vista entre Wallon e Vygotsky em termos de afetividade, uma vez que ambos apontam o caráter social e orgânico das manifestações emocionais, bem como da evolução destas para um nível cada vez mais simbólico, possível somente num ambiente social e cultural, no qual processos cognitivos e afetivos vão se constituindo de forma mútua. Convergem-se também as opiniões dos autores acerca do papel da linguagem como suporte indispensável para os progressos do pensamento.

Wallon (1986b) explica que para a formação de uma representação simbólica há a interferência de vários fatores (noções, técnicas, linguagem), inclusive dos sentidos, mas essa formação não é somente uma réplica das impressões recebidas de outrem ou simples resultado de atitudes; a formação do intelecto pressupõe interações sociais, e entre os instrumentos indispensáveis para esta constituição se encontra a linguagem.

Em Vygotsky, a razão tem o papel de controlar os impulsos emocionais, relacionando-se com a auto-regulação do comportamento; no entanto, esse papel não pode, nem deve, ser confundido com a idéia de uma razão capaz de anular ou reprimir os afetos, ao contrário, no processo de desenvolvimento a razão está a serviço da afetividade, posto que é ferramenta de elaboração e refinamento dos sentimentos (OLIVEIRA e REGO, 2003).

Em síntese, Wallon e Vygotsky consideram o desenvolvimento humano como conseqüência de uma dupla história: biológica e social, que envolve as condições humanas do sujeito e também as sucessivas situações em que se envolve no decorrer de sua existência e às quais oferece resposta aos estímulos delas advindos. Não há dúvida de que as considerações de Wallon a seguir seriam plenamente ratificadas por Vygotsky.

As explicações que a criança formula sobre a natureza das coisas dependem, em grande parte, de seu ambiente. Se suas idéias não são, evidentemente, as que ela recebeu prontas das pessoas de seu meio, são, ao menos, o resultado de um esforço para assimilar as técnicas utilizadas ao seu redor e que são o objeto necessário de sua atividade: técnica da linguagem falada por aqueles de quem a criança depende, técnica envolvida nos objetos fabricados que lhe chegam às mãos e até mesmo técnica intelectual de pensamento e atos; atos cujos efeitos ela pode sofrer a todo instante, e a cujo espetáculo ela se liga visivelmente por uma atenção quase mimética. Sendo que sua atividade própria não pode manifestar-se e exercer-



se a não ser a propósito destas técnicas, são estas que necessariamente determinam-lhe os temas. A diferença entre seu pensamento e o do adulto dá a medida exata da distância entre suas respectivas possibilidades. (WALLON, 1986a, p. 62)

Cabe dizer que a afetividade é tema presente mesmo em estudos que possam parecer inusitados para tratá-lo. Jean Piaget, mesmo não considerando a possibilidade de a afetividade modificar as estruturas da inteligência, não nega a importância de se pensar a questão, apontando que a afetividade interfere nas operações intelectuais, estimulando-as ou perturbando-as, podendo causar acelerações ou atrasos no desenvolvimento intelectual sem, no entanto, crer que seja possível que a afetividade modifique as estruturas da inteligência; admite ainda que esta pode intervir nas estruturas da inteligência, que ela é a fonte de conhecimentos e de operações cognitivas originais. (LAJONQUIERE, 1993)

Assim, a teoria piagetiana também reconhece que a afetividade vai desempenhar um papel significativo no desenvolvimento humano. Para Souza (2003, p. 54), “a abordagem de Piaget rompe com a dicotomia inteligência/afetividade”. Segundo a autora, o pensador suíço tem posição favorável acerca das “teses da correspondência entre as construções afetivas e cognitivas, ao longo da vida dos indivíduos e recorre às relações de afetividade, inteligência e vida social para explicar a gênese da moral”.

Nas palavras de Piaget (1961):

A vida afetiva e a vida cognitiva são inseparáveis, embora distintas. São inseparáveis, porque qualquer permuta com o meio supõe, ao mesmo tempo, uma estrutura e uma valorização, sem que por causa disso sejam menos distintas, porque estes dois aspectos do comportamento não se podem reduzir um ao outro. Assim é que não poderíamos raciocinar, mesmo em matemática pura, sem experimentar certos sentimentos e, inversamente, não existem sentimentos que não sejam acompanhados de um mínimo de compreensão e de discriminação. (p. 26-27)

Souza (2003, p. 57) aponta que para Piaget “a afetividade não se restringe às emoções e aos sentimentos, mas engloba também as tendências e a vontade”. Completa ainda que “ao falar do papel da afetividade e da inteligência nas condutas, retoma a idéia de que toda conduta visa adaptação, sendo que o desequilíbrio se traduz por uma impressão afetiva particular”.

Em síntese, temos como idéias centrais do pensamento piagetiano acerca da afetividade os seguintes pressupostos:

- 1 Inteligência e afetividade são diferentes em natureza, mas indissociáveis na conduta concreta da criança, o que significa que não há conduta unicamente afetiva, bem como não existe conduta unicamente cognitiva;
- 2 a afetividade interfere constantemente no funcionamento da inteligência, estimulando-o ou perturbando-o, acelerando-o ou retardando-o;
- 3 a afetividade não modifica as estruturas da inteligência, sendo somente o elemento energético das condutas. (SOUZA, 2003, p. 57)

Enfim, é possível admitir a definição de afetividade como sendo constituída por significados adquiridos pelo indivíduo nas e pelas relações sociais que ele estabelece ao longo de sua vida. Assim, a afetividade não permanece imutável ao longo da trajetória do indivíduo, nem tem características únicas; ela terá significado diferente para cada pessoa, pois representa as diferentes situações e experiências vivenciadas em um determinado momento e ambiente social.

Desta forma, não há como negar a importância de se pensar as manifestações emocionais como problema epistemológico legítimo e relevante, principalmente para o contexto educacional. Nesse propósito, elejo como referencial teórico básico para discussão e análises as propostas da teoria walloniana, tendo como pressuposto que, na psicogênese walloniana, o surgimento das emoções precede a representação e a consciência de si, mais que isso, as emoções constituem-se em condição *sine qua non* para o surgimento destas. Assim, nessa perspectiva, afirma-se que as emoções estão na origem da atividade representativa e da vida intelectual. Tendo como meta compreender funções e significados da emoção, a teoria walloniana fornece elementos fundamentais para estudos sobre o tema.

Isso posto, em seguida apresento os diferentes estágios propostos por Henri Wallon para compreender o processo de desenvolvimento da criança, os papéis desempenhados pela emoção e afetividade nessas etapas, bem como as construções e singularidades decorrentes da dinâmica dialética proposta pelo autor.



## **CAPÍTULO 2 FIOS E FUROS: A TRAMA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO NA PSICOGNÉTICA WALLONIANA**

*“[...] homem, natureza, corpo e idéias são da mesma substância. Uma substância que cria o mundo e se põe nas suas determinações de forma, que não existe separação e ruptura entre Deus o mundo, os homens e a natureza, constituindo um sistema fechado, do qual nada está fora” (ESPINOSA, 1957 citado por SAWAIA, 2000)*

A opção pela teoria walloniana como base teórica deste estudo se dá por esta voltar-se fundamentalmente para a investigação da psicogênese humana, buscando compreender a formação da pessoa e as transformações que possibilitam as mudanças evolutivas no bebê. Ou seja, compreender o que possibilita a um recém-nascido, em toda sua imperícia biológica e social, transformar-se em adulto. (GALVÃO, 2005). É nesse sentido que foi trazida a metáfora do título, que pretende entender o desenvolvimento humano como a tecelagem, onde malhas e fios são entrelaçados, todas as partes do todo têm função específica e estão interligadas, resultando num produto final único.

Contemporâneo de autores como Jean Piaget e Levy S. Vygotsky, Henri Wallon desenvolve uma teoria original ao descrever o papel da afetividade no desenvolvimento humano (TRAN-THONG, 1987). A partir do desenvolvimento de estudos centrados na criança contextualizada, ou seja, tomando-a como ponto de partida em contextos específicos e não à margem deles, Wallon inaugura uma nova forma de conceber a motricidade, a afetividade, a inteligência e a gênese humana, elaborando uma “psicogênese da pessoa completa”, em aspectos de integração e contexto dos diferentes fatores constitutivos do indivíduo. Dá origem, a partir dessa concepção, a uma visão do desenvolvimento humano como uma construção progressiva, gradual, onde diversos domínios – afetivo, motor e cognitivo – constituem a pessoa. Esses domínios se alternam em termos de predominância durante o processo de desenvolvimento de estádios, sem, no entanto deixarem de estar presentes. “No desenvolvimento da criança, também a sua pessoa se forma, e as transformações que sofre, freqüentemente desconhecidas, têm uma importância e um ritmo acentuados”. (WALLON, 1995, p. 201).

Buscando compreender a “pessoa completa”, Henri Wallon cria uma teoria que ultrapassa a simples explicação do desenvolvimento pautada em delimitar

com exatidão os passos evolutivos do homem, pois se empenha em apreender esse processo de constituição do ser humano de uma perspectiva dialética, na qual as forças que impulsionam a evolução do ser humano estão marcadas por intensos conflitos de ordem tanto emocional como afetiva, cognitiva e motora. (BASTOS, 2003a)

Na teoria walloniana os conflitos que pontuam o desenvolvimento infantil são de duas ordens: de origem exógena, quando são consequência dos desencontros entre as ações da criança e o ambiente exterior, e de natureza endógena, quando originados dos efeitos da maturação nervosa. Até que sejam integradas aos centros responsáveis por seu controle, “as funções recentes ficam sujeitas a aparecimentos intermitentes e entregues à exercícios de si mesmas, em atividades desajustadas das circunstâncias exteriores”. (GALVÃO, 2005, p. 42)

Na tarefa de apreender o ser humano, Wallon nega a concepção de desenvolvimento que vê o indivíduo como fruto de uma simples justaposição de fatores e aquisições motoras e cognitivas e o engendra como sendo derivado da vivência de etapas sucessivas que ocorrem de forma irruptiva, descontínua, “marcadas por rupturas, retrocessos e reviravoltas”, evoluindo de sistema para sistema. A sucessão das etapas é uma modificação constante onde as atividades que predominam num momento são reduzidas ou muitas vezes surpimidas em outro.

As condições para as configurações específicas de cada etapa são determinadas por fatores de duas ordens: orgânicos e sociais. Para o autor, tanto o indivíduo quanto o meio social são componentes inseparáveis de um sistema e, assim, ambos igualmente influenciam o processo de desenvolvimento. A fisiologia humana determina o que pode ser o indivíduo, mas é a imersão em grupo social num dado momento histórico e cultural que propicia ou não a concretização das “possibilidades” do ser humano e as características específicas de cada estágio de desenvolvimento por qual passa, pois as condições orgânicas do ser humano darão condições deste interagir com o meio físico e social. Mas o meio físico e social também oferece recursos e exigências para que a adaptação aconteça, numa evidente relação complementar e recíproca entre orgânico e social. “Deste modo, na criança, opõem-se e implicam-se mutuamente, fatores de origem biológica e social”. (WALLON, 1995, p. 49).

Isso implica dizer que o indivíduo pensante é resultado de determinantes de duas ordens, o “inconsciente biológico” e o “inconsciente social”, que operam uma síntese que vai produzir as idiosincrasias do psiquismo. Assim, a estrutura fisiológica do ser humano não é a única responsável por produzir o homem, visto que a programação orgânica é uma “semiprogramação”, uma vez que não se realiza apartada do ambiente social. “É nesse sentido que deve ser entendida a expressão walloniana de que o homem é geneticamente social”. (DANTAS, 1990, p. 31).

Em outros termos, é por um processo de constituição dialético que a criança irá se formar; seus comportamentos transformam-se e retratam vontades e necessidades específicos em cada faixa etária. A cada período há o estabelecimento de formas particulares de interação com o ambiente, onde processos cognitivos e afetivos desenvolvem-se integrados e influenciando-se reciprocamente: são construídos e se modificam de um período a outro, sofrendo ainda influência do ambiente cultural e social.

A realização pela criança, do adulto em que deve tornar-se não segue, pois, um caminho linear, sem bifurcações ou desvios. As orientações-mestras a que normalmente obedece nem por isso deixam de representar freqüentes incertezas e hesitações. Mas quantas outras ocasiões mais fortuitas vêm também obrigá-la a escolher entre o esforço e a renúncia! Elas surgem do meio das pessoas e meio das coisas. [...] Os objetos [...] são para ela incômodo, problema ou ajuda, repelem-na ou atraem-na e modelam a sua atividade. (WALLON, 1995, p. 31)

A psicogenética proposta por Henri Wallon ainda preconiza a existência de três leis que regulam o desenvolvimento humano: de alternância funcional, de sucessão de preponderância funcional e a de diferenciação e integração das funções.

A primeira lei, de alternância funcional, dá tom ao ritmo do processo de desenvolvimento. Segundo essa lei, as atividades das funções orientam-se por duas direções opostas: centrípetas, de absorção, voltada para a construção de si mesmo, e outra centrífuga, voltada para a elaboração da realidade exterior. No decorrer do processo de desenvolvimento, essas direções são postas alternadamente, constituindo assim um movimento cíclico de atividades funcionais. Assim, escalonam-se diversas funções (elementares e complexas), cujas

alternâncias vão provocar o crescimento da própria pessoa, de sua forma de interação com o meio e de seu entendimento acerca dos objetos.

A lei da sucessão de preponderância funcional corresponde ao movimento inerente ao processo de desenvolvimento em que ora predominam aspectos motores (no início da vida), ora predominam aspectos afetivos e ora predominam aspectos cognitivos (estes dois últimos, ao longo de toda a vida do indivíduo). Pinheiro (1995, p. 41) utiliza uma metáfora interessante para ilustrar esta dinâmica, comparando os aspectos alternantes aos pedais de uma bicicleta:

Numa bicicleta em movimento, os pedais nunca estão parados juntos ao mesmo tempo. Ora um, ora outro está em cima, sendo necessário que um desça para que o outro possa subir, gerando impulso nessa alternância para que haja ganho de percurso. Assim é o funcionamento do indivíduo no dia-a-dia. (p. 41)

Considerando esse movimento, o processo da construção da pessoa e sua estruturação funcional ao longo de toda sua existência serão organizados por uma sucessão de momentos predominantemente afetivos ou predominantemente cognitivos, tendo ainda traços significativos de aspectos motores, não paralelos, mas integrados.

A terceira lei, da diferenciação e integração das funções, diz respeito ao fato de que as novas possibilidades, mudanças e transformações alcançadas não eliminam as conquistas anteriores, mas as integram, subordinando-as a um novo papel e significação. Advém dessa lei um dos aspectos inovadores desta teoria: a presença do conflito como fator constitutivo do ser humano, pois é através dele que “a vida psíquica atinge um equilíbrio novo e reage por meio de novos enriquecimentos”. (WALLON, 1986b, p. 148).

Entre as diferentes funções (afetivas, motoras e cognitivas) sempre há choque, na medida em que uma precisa ser reduzida ou momentaneamente suprimida para que a outra possa prevalecer; ao mesmo tempo esse movimento promove uma colaboração, pois uma função vai enriquecer a outra, sendo os benefícios integrados no processo de evolução da pessoa como um todo. É nesse sentido que se afirma que “entre a emoção e a actividade intelectual existe a mesma evolução, o mesmo antagonismo” (WALLON, 1995, p. 143).

Ou seja, as condições para evolução da inteligência têm suas raízes na afetividade e vice-versa, e é a partir da evolução destes dois componentes e do

desenrolar de suas funções que depende o processo de constituição da personalidade da pessoa.

Assim, faz-se importante reafirmar a não linearidade do processo de desenvolvimento humano na psicogenética walloniana. A afirmação de que a afetividade vai designar os processos cognitivos não significa que isso ocorre seqüencial e justapostamente. A anterioridade indica conflito e oposição permanente; as condutas cognitivas surgem e são subordinadas às afetivas, alternando-se em fases ora voltadas para si mesmas (centrípetas), ora voltadas para o mundo externo, humano ou físico (centrífugas), numa elaboração do objetivo sobre o subjetivo e vice-versa. Nesse sentido, “a evolução se dá por rompimento e não por continuidade ou filiação progressiva e organizada”. (DUARTE & GULASSA, 2006, p. 28)

Dessa forma, no estudo do desenvolvimento humano, Henri Wallon propõe uma seqüência de estágios por quais passa o indivíduo desde o nascimento até a idade adulta. Em cada um desses estágios há um tipo de atividade dominante que é fixada pelas aptidões que a criança possui para interatuar como o meio.

Cabe salientar que na obra original de Wallon são propostos seis estágios, sendo eles: de impusividade motora, emocional, sensório-motor, do personalismo, do pensamento categorial e da puberdade e adolescência (WALLON, 1976b).

No entanto, tendo em vista que os dois primeiros estágios são orientados por funções afetivas, neste em outros trabalhos consultados<sup>10</sup> são apresentados apenas cinco estágios. São eles: impulsivo-emocional (0 a 1 ano); sensório-motor e projetivo (1 a 3 anos); do personalismo (3 a 6 anos); categorial (6 a 11 anos), e; da puberdade e da adolescência (11 anos em diante).

Tendo em vista que as idades correspondentes e a modalidade de ensino equivalente dois últimos estágios estão muito distantes do foco de interesse da investigação, estes não serão abordados no presente trabalho. Assim, a seguir os três primeiros estágios são apresentados de forma detalhada.

---

<sup>10</sup> Cf. TRAN-THONG (1987); GALVÃO (2005); MAHONEY e ALMEIDA (2006); entre outros.

## **2.1- Estágios de desenvolvimento segundo a psicogenética walloniana**

### **2.1.1- Estágio impulsivo-emocional**

O primeiro estágio, definido por Wallon, o impulsivo-emocional, abarca o período que vai do nascimento até os 12 meses, sendo constituído por dois momentos distintos: o da impulsividade motora e o emocional; ou seja, “a atividade do ser está voltada para a atividade interna, a princípio visceral, depois afetiva” (DANTAS, 1990, p. 9). Segundo Tran-Thong (1987, p. 174) “as primeiras realizações mentais da criança observam-se nos seus movimentos que são, neste estágio, diz Wallon, ‘aquilo que pode testemunhar da vida psíquica e a traduz inteiramente’”. Aqui os movimentos se configuram em simples descargas tônicas que se apresentam em forma de espasmos e reações motoras descoordenadas; essa inaptidão para resolver as necessidades de sobrevivência deixa a criança numa situação de total dependência do meio externo.

“No recém-nascido, estabelece-se em primeiro lugar uma alternância entre o sono, que alguns consideram como um retorno nostálgico à quietude amniótica, e o apetite alimentar” (WALLON, 1995, p. 112). Neste momento a atividade do bebê é monopolizada por necessidades fisiológicas primárias (alimentares ou de sono), necessidades essas que não são automaticamente atendidas como no período uterino. Esse “tempo de espera” vai gerar ansiedade e desconforto e essas sensações são exteriorizadas por descargas motoras que não têm nenhuma outra utilidade além de diminuir o estado de tensão em que o bebê se encontra.

Assim, a comunicação com o meio se dá a partir de formas interativas não-verbais, epidérmica e expressiva, sendo que a única forma de linguagem disponível neste momento é a corporal, recurso esse que ainda é reflexo. São esses gestos que irão surtir efeito significativo no ambiente fazendo surgir intervenções desejáveis ou a não intervenção, tendo início um processo de interação comunicativa, e de “compreensão mútua” entre a mãe e o bebê, que gerará na criança as primeiras conexões e associações entre seus gestos espontâneos e as respostas recebidas a partir deles de base nitidamente afetiva. (WALLON, 1975b).

Ou seja, é a partir de suas reações emocionais e afetivas que a criança toma consciência, vaga e primitivamente, das situações em que se encontra envolvida. É por meio de relações de ordem afetiva que será possível o desabrochar da consciência e o principiar das relações com o mundo objetivo.

Dessa forma, as ações perdidas no universo nebuloso e indiferenciado da criança começam por tomar alguns sentidos dos quais emergirão a sua identidade, por uma espécie de “osmose ambiental” que enriquece sua sensibilidade criando o que Wallon (1975b) chama de “simbiose afetiva”.

No início da vida, o sujeito é indiferenciado, diluído e fundido nos objetos e situações familiares (“sincretismo subjetivo”); a progressiva construção do EU depende essencialmente do OUTRO<sup>11</sup>, uma vez que é a partir da relação dialética EU-OUTRO, que será ao mesmo tempo de acolhimento e oposição, de complementação e antagonismo, que se constituirá o mundo psíquico do indivíduo. É possível afirmar que essa interação acompanhará o indivíduo durante toda a sua existência; no entanto, o seu papel mais importante é desempenhado nos primeiros anos de vida quando se estabelece o “prelúdio da constituição psíquica”.

Mais ou menos aos seis meses, a criança começa a executar uma série de atividades repetitivas que são responsáveis pela promoção de aprendizagens importantes e que prenunciam o estágio posterior: o sensório-motor e projetivo. Essas atividades são nomeadas de “atividades circulares” e se caracterizam por movimentos inicialmente causais, mas que gradativamente passam a ser repetidos pela criança, levando-a a perceber a ligação entre os seus movimentos e os efeitos que causam nos objetos, promovendo assim o ajustamento progressivo dos gestos da criança para que os resultados sejam mais úteis e precisos. (WALLON, 1975b)

Esse será, para a criança, um importante instrumento de aprendizagem que, apesar de iniciar-se neste estágio, terá seu apogeu no estágio posterior (sensório-motor e projetivo) que, inversamente desse estágio marcado pela vertente afetiva, será orientado pelo mundo dos objetos, tendo seus efeitos prolongados pela aquisição de outros dois novos instrumentos: “a marcha e a palavra”. Assim, por volta dos doze meses, o estágio voltado basicamente para a

---

<sup>11</sup> Na obra de Henri Wallon, ao explicar o processo de indiferenciação do sujeito, o termo OUTRO também faz referência a um outro EU, uma bipartição íntima, também chamado de *socius*, numa referência a Pierre Janet. Trata-se de um duplo Eu, um complemento que aparece recalcado, ficando mais evidente nos momentos de incerteza, de reflexão, onde exerce a função de suporte. É também denominado de *Alter* e não pode ser confundido com os OUTROS. Para facilitar a distinção Wallon também adota os termos *Je* (Eu – sujeito) e *Moi* (Eu - complemento). Cf. WALLON, H. Níveis de flutuação do eu. In: \_\_\_\_\_. *Objetivos e métodos da Psicologia*. Lisboa: Editorial Estampa, 1975, p. 153-172. [publicação original de 1956]



pessoa e de caráter afetivo dá lugar a um período de caráter fundamentalmente cognitivo. Para Duarte e Gulassa (2006, p. 29):

A passagem de um estágio a outro pode ser descrita como a passagem da atividade automática e afetiva para a atividade relacional, exploratória do mundo externo. [...] as sensibilidades intero e proprioceptiva, apresentadas pelas reações difusas pelo corpo, darão espaço para a sensibilidade exteroceptiva, na qual os movimentos são orientados e localizados respondendo às excitações do mundo externo.

Nos termos de Tran-Thong (1987, p. 184), “a passagem do estágio emocional ao sensório-motor e projetivo é uma passagem da atividade tônica, automática e afetiva, à atividade relacional, que põe a criança em contato com o mundo exterior dos objetos”.

### **2.1.2- Estágio sensório-motor e projetivo**

Neste estágio, como o próprio nome sugere, a criança volta-se para a investigação e exploração da realidade exterior, bem como para o desenvolvimento da função simbólica, início da representação e da linguagem. Nesta etapa, também vivida em dois momentos, prevalecem as atividades cognitivas, intelectuais, com aspecto mais objetivo, traduzidas em atos motores e voltadas para a construção da realidade.

Nessa dupla progressão muitas vezes é difícil a distinção, uma vez que o ajuste das estruturas motoras ao mundo exterior está ligado ao exercício dos centros nervosos, mas também tem como segunda condição a representação da imagem do objeto que pode estar em níveis mais ou menos elevados da representação perceptiva ou intelectual. (WALLON, 1995, p. 148).

Como o pensamento ainda está se desenvolvendo, a criança precisa do gesto para se comunicar, a repetição de movimentos vai permitir-lhe progressivamente uma coordenação mútua entre os campos sensoriais e motores, conferindo sentidos aos seus atos e o ajustamento dos atos aos efeitos desejados, ou seja, permite-lhe a junção do corpo sentido com o corpo visto.

As atividades circulares iniciadas no estágio anterior evoluem e promovem o surgimento do ato intencional. A excitação provocada pelos efeitos dos gestos abre a possibilidade de a intenção preceder a ação. Segundo Wallon trata-se de uma das atividades preferidas da criança pelo prazer ligado ao fato de produzir um efeito, existindo assim uma conexão de ordem afetiva entre o ato e o efeito, de



prazer ou desprazer pelo ato repetido. São essas possibilidades práticas que vão sendo adquiridas que favorecem a conquista de maior independência para exploração do espaço e objetos que circunda a criança, desenvolvendo assim uma “inteligência prática ou inteligência das situações”.

A partir do aumento de recursos próprios e da possibilidade de agir diretamente sobre os objetos, gradativamente o interesse da criança pelo mundo físico aumenta e as solicitações ao adulto próximo diminuem. Vai então ocupar-se em “explorar” os objetos em seu campo visual, acompanhá-los, pegá-los, etc. (TRAN-THONG, 1987).

A possibilidade de se locomover e a conquista dos primeiros rudimentos da linguagem promovem o alargamento da consciência de si mesma. “Pode-se dizer que a linguagem é um fator decisivo para o desenvolvimento psíquico da criança, pois permitirá outra forma de exploração do mundo” (COSTA, 2006, p. 33), isso porque a linguagem possibilita a expressão dos desejos. A permanência e a objetividade da palavra permitem à criança separar-se de suas motivações momentâneas, prolongar na lembrança uma experiência, combinar, calcular, imaginar e sonhar.

Segundo Wallon (1995; 1979), com o andar e o falar (mesmo que rudimentares), a criança tem a grande oportunidade de ingressar no mundo simbólico, iniciando nesse momento a “atividade projetiva”. Para Tran-Thong (1997) essa atividade sintetizada, como as realizações “ideo-motoras” em que as imagens mentais são projetadas em atos que os provocam e que os esgotam ao mesmo tempo; no entanto, disso resulta uma figuração motora que tão logo consegue destacar-se da ação, torna-se representação.

Assim, essa atividade diz respeito ao prelúdio da representação, cujas condições de surgimento residem na imitação e no simulacro. Esses dois mecanismos traduzem-se na percepção de uma situação, a estruturação de seus elementos percebidos num conjunto, mais ou menos coeso, e a reconstrução deste conjunto.

Cabe dizer que essa imitação não diz respeito à reprodução imediata e literal dos fatos e situações observados; entre a percepção e a reprodução dos modelos há um período de elaboração que pode ser de horas, dias ou semanas. Isso porque as impressões vão amadurecendo até originar os movimentos apropriados, que podem ser reproduzidos de forma completa ou parcial,

em gestos fortuitos ou planejados, “que assinalam toda aplicação íntima e laboriosa que dá às peripécias da cena”. (WALLON, 1995, p. 164).

Trata-se então da aurora da função simbólica, mas o gesto ainda precede a palavra, e “o ato mental projeta-se em atos motores”, pois a criança não é capaz de imaginar algo sem representá-lo “materialmente”, torná-lo presente ou substituí-lo gestualmente. Segundo Wallon<sup>12</sup>, a criança “ainda permanece fechada nas circunstâncias habituais da vida, sem conseguir apreender-se fora delas”.

Interessante salientar que o alvo da imitação por parte da criança obedece a certos critérios de seleção; a criança “só imita pessoas que exercem sobre ela uma profunda atracção ou as acções que a cativaram”. Isso porque a criança ainda não possui uma imagem abstrata dos modelos, bem como “na base de suas imitações está o amor, a admiração e também a rivalidade. Porque seu desejo de participação cedo se transforma em desejo de substituição, na maior parte das vezes até, coexistem estes dois desejos”<sup>13</sup>.

Inicia-se então o processo de organização do pensamento, momento em que a criança começa a dar significados aos signos e símbolos, tendo na linguagem a forma de regulação desse processo.

As primeiras perguntas das crianças referem-se aos nomes dos objectos e aos lugares em que eles se encontram. Aí estão duas coordenadas primitivas que lhe permitem autenticar-lhes a existência e a natureza. O nome ajuda a criança a separar o objecto do conjunto perceptivo em que se insere. FÁ-lo permanecer para lá dar impressão presente. Permite uni-lo a objectos parecidos: uma chávena é sempre uma chávena, quaisquer que seja a sua forma, tamanho e cor. (WALLON, 1975b, p. 136)

Assim, é possível afirmar que são as relações interpessoais e culturais, através da linguagem, que contribuem decisivamente para a expressão e constituição da atividade mental, da representação, uma vez que são mediadoras do processo de ajustamento da relação entre significantes e significados por parte da criança.

Segundo Dantas (1990), ao longo dessa etapa as coisas deixam de ser exploradas e manuseadas e se tornam significativas e significantes, ou seja, adquirem uma dimensão permanente, estável, emancipada da realidade objetiva. Além disso, as conquistas realizadas, apreensão de objetos, aquisição da fala,

---

<sup>12</sup> (Ibid., p. 193)

<sup>13</sup> (Ibid., p. 163)

intencionalidade, capacidade de representação, entre outras, tornarão a criança um ser individualmente singular e, segundo Wallon (1975b), no período em que se concretizam estes progressos, há o preparo para outro estágio, que lembra o emotivo, mas que se opõe a ele. No primeiro estágio a criança estava sincreticamente absorva no ambiente; agora, ela resistirá a ele, para depois tentar apropriar-se dele.

Nas palavras de Wallon (1979, p. 62): “este estado sensório-motor não se finda sem que se anuncie o seguinte”. É então que tem início o estágio do personalismo.

### **2.1.3- Estágio do personalismo**

Por volta dos três anos de idade a criança entra no estágio do personalismo, que vai durar até mais ou menos os seis anos. Neste momento, como o próprio nome do estágio sugere, a criança vai construir as bases de sua personalidade, voltando-se para o seu eu, buscando construir uma consciência de si e a diferenciação dela com os outros através das relações sociais. Dessa forma, caracteriza-se não pela atividade cognitiva, mas pelo “drama” que se instala nas relações interpessoais e que possibilita a construção do EU. (DANTAS, 1990).

No estágio anterior foi adquirida uma imagem corporal unificada, o que, segundo Bastos e Der (2006, p. 39), “é condição fundamental para a tomada da consciência de si, para o processo de diferenciação eu-outro”; isso porque, sendo adepto do materialismo, Wallon não supõe que a essência seja anterior à existência, ou seja, a construção do *eu* orgânico precede e é constituição necessária para a consolidação do *eu* psíquico.

Assim, neste momento, o ser já possui uma “infra-estrutura” corporal, onde serão acrescentados os elementos que consolidarão a imagem do EU, a representação. Em função disso, ocorre uma volta da predominância da vertente afetiva, marcada pela necessidade que a criança tem de receber reconhecimento.

O desdobramento efetuado entre sua personalidade e a dos outros, incita a criança a experimentar o poder da sua, utilizando para tanto todas as circunstâncias favoráveis. Com as pessoas passíveis de caírem sob seu domínio, sobretudo os parentes, mostra-se exigente, ciumenta, e pretende tornar-se o objeto exclusivo de sua solicitude. Até mesmo consegue cometer erros ou faltas, de modo intencional, a

fim de ser repreendida e para obter que os demais nela fixem a atenção. (WALLON, 1971, p. 249)

Para Wallon (1971), o surgimento da noção do ego implica a oposição a personalidades estranhas à criança, distanciando-se assim daquilo que não seja ela mesma. Essa é a tarefa marcante desta etapa, a disjunção eu-outro e “a pessoa entra num período em que a sua necessidade de afirmar, de conquistar sua autonomia, vai lhe causar, de início, uma série de conflitos” (WALLON, 1995, p. 203), pois seu ponto de vista tornar-se exclusivo, unilateral e até agressivo.

A passagem do estágio anterior para o atual exige a transição de funções, a subordinação da inteligência para que o domínio afetivo possa emergir e orientar os processos de desenvolvimento da personalidade. Para Wallon (1971, p. 245), a alternância provoca sempre um novo estado, que se torna o ponto de partida de um novo ciclo. Assim, “opera-se uma reviravolta assaz violenta, nos modos da criança e em suas relações com o ambiente”.

A criança descobre a autonomia psíquica e, durante um certo período, coloca-se contra as outras pessoas; resulta daí uma reverência a si mesmo e a atenção, muitas vezes ambivalente, para com as pessoas à sua volta. Nesse sentido, esse estágio será marcado por três momentos distintos, “mas tendo todos por objecto a independência e o enriquecimento do *eu*” (WALLON, 1975b, p. 137, grifo do autor). São eles: a oposição, a sedução e a imitação.

O primeiro momento, da oposição, é marcado por uma contraposição intensa aos demais, muitas vezes sem motivo aparente.

As pessoas do ambiente não passam, em suma, de ocasiões ou motivos para o sujeito se exprimir e realizar-se. Mas se puder dar-lhes vida e consciência fora de si, é porque nele fez a distinção do seu eu e daquilo que é seu comportamento indispensável: esse estranho essencial que é o outro. A distinção não é como um decalque abstrato das relações habituais que o sujeito pôde ter com pessoas reais. Resulta de uma bipartição mais íntima entre dois termos que não poderiam existir um sem o outro, apesar de ou porque antagônicos, um que é uma afirmação de identidade consigo mesmo e outro que resume o que é preciso expulsar desta identidade para a conservar. (WALLON, 1979, p. 156)

Segundo Wallon (1995, p. 203), “o único fito da vitória é a própria vitória: vencida por uma vontade mais forte ou pela necessidade, a criança sente uma dolorosa diminuição do seu ser; vencedora, uma exaltação que pode ser

inconveniente”. Assim, “suas exigências, os seus caprichos parecem provir mais do amor-próprio que do prazer cobiçado”.

Esse período, também designado como “fase da recusa e de reivindicação”, é tido como “extremamente negativo” se comparado com os demais momentos desse estágio, pois outra característica marcante é o forte sentimento de posse e atitude de recusa. A criança, como forma de asseverar sua identidade, proteger sua autonomia recém descoberta e garantir seu ponto de vista de forma dominante e exclusiva, assume posturas de confronto e extremo negativismo.

A criança, que até então se referia a si própria na terceira pessoa do singular, passa a usar com freqüência os pronomes eu e mim, mostrando claramente uma evolução da linguagem e o início da delimitação de si em relação aos outros de forma irreversível.

A consciência pessoal expressa nos pronomes eu e mim estende-se também aos objetos que possam concretizar esta nova percepção. O pronome possessivo “meu” surge em cena com certa regularidade, figurando as lutas que a criança trava pelos objetos, uma vez que para ela a apropriação do que é do outro é também a afirmação de si. Assim,

A criança já não procura apenas a utilização mas a propriedade das coisas e muitas vezes a propriedade por si só, a propriedade de coisas que espontaneamente não teria qualquer desejo. Esta primeira necessidade de propriedade baseia-se num sentimento de competição. Trata-se de apropriar-se daquilo que é reconhecido como pertencente a outrem. Pela violência, pela astúcia, pela mentira, a criança esforça-se por transformar o **teu** em **meu**. Só fica satisfeita na medida em que o rapto é flagrante, ou seja, implica uma diferenciação perfeitamente nítida do meu e do teu. (WALLON, 1979, p. 154, grifos do autor).

Wallon (1995) afirma que a criança já distingue o que é dado do que é emprestado; compreende que dar o seu brinquedo significa renúncia definitiva, do mesmo modo que o que foi recebido é seu direito incontestável. Também já reconhece o direito dos outros, mas em situações de partilha procura sempre se mostrar superior.

Nesse período, a criança parece ser movida por uma comparação latente entre ela e os outros. Não se aproxima de qualquer criança, mas somente daquelas que acredita poder usufruir de alguma forma. Sente-se facilmente frustrada e, vendo outras crianças revelarem uma superioridade qualquer, empenha-se em

destruir-lhe os efeitos, empenhando-se em perturbar as atividades das crianças mais hábeis que ela. (WALLON, 1971).

A criança nesta etapa não é somente competitiva, mas também ciumenta, exige exclusividade na atenção, sendo arrogante e presunçosa. A constante comparação que faz entre si e os outros dá a discriminação que faz das outras pessoas um tom de exigência exagerada, sendo que, muitas vezes, as relações de valor que imagina predominam sobre a lógica das situações reais. O desdobramento desta situação é a capacidade de reagir não só a situações presentes, mas também em situações que conserva na memória. (WALLON, 1995).

Começa então a distinguir a realidade de seus devaneios, sendo fonte de prazer misturar novamente as situações em suas brincadeiras. Isso significa que a criança não pertence mais unicamente à realidade imediata e concreta, mas começa a dirigir-se por um plano em que a realidade se remete a noções estáveis e mais ou menos capazes de reagir a flutuações subjetivas. (WALLON, 1986a)

Nessa fase há “uma perda da simplicidade das reações”, ou seja, a criança começa a aprender a portar-se na frente do outro, a simular uma coisa para alcançar outra, como por exemplo, oferecer seus brinquedos para se apropriar dos brinquedos de outras crianças, torna-se capaz de armar manhas, de assumir ares amistosos junto a outras crianças para tomar posse de seus brinquedos, bem como a busca permanente de um sentimento de superioridade.

Nessa etapa a criança toma consciência daquilo que pode ou não pode demonstrar; de que muitas vezes é necessário esconder o que vai em seu íntimo<sup>14</sup>. Ou seja, ela começa a perceber que também pode ser julgada, o que pode causar-lhe medo do isolamento, motivo pelo qual essa etapa é também chamada “idade da timidez”. Mas, a criança também aprende a dissimular situações, posturas e atitudes que percebe podem desagradar, principalmente os adultos. Por esta razão pode desenvolver paixões tanto carregadas de angústia como de serenidade, dependendo do grau de dissimulação e possibilidade de dissipação que o meio irá lhe proporcionar. (WALLON, 1995)

É nesse momento que o segredo impor-se-á à consciência infantil, caracterizando este momento com intensa atividade afetiva e moral. Em grande

---

<sup>14</sup> Wallon vai nominar estas mudanças de atitudes frente a sensação de ser observada de “sentimento de *prestance*”, que implica basicamente num “vigiar-se” a partir da impressão ou percepção da presença de outrem a fitá-la. Cf. WALLON, H. A crise da personalidade (três anos). Afirmação do eu e subjetividade.

medida, é em decorrência dessa situação que Wallon (1979) vai reconhecer esta como uma etapa decisiva no desenvolvimento da criança. Decisivas também são as intervenções dos adultos nesse período, pois a inabilidade em lidar com a arrogância, ansiedade e frustrações típicas da criança nessa etapa pode cunhar marcas duradouras no comportamento da criança. Segundo o autor, este período é um período em que atitudes duráveis de insatisfação podem marcar, não de forma irrevogável, mas de maneira prolongada, o comportamento da criança.

É nesse sentido que Wallon<sup>15</sup> aponta que “é preciso evitar, nesta idade, magoar a criança nos seus desejos, nas suas necessidades, e evitar desenvolver nela, em vez de solidariedade, a inveja e o ciúme”.

Acalmada a fase inicial de oposição, que permitiu à criança uma primeira tomada de consciência de si, surge o período da sedução, também chamado de “idade da graça” ou “período do encanto”, “o tom agressivo ou arrogante, torna-se conciliador ou sedutor”<sup>16</sup>.

Segundo Dantas (1992, p. 95), “conquistado na batalha, o eu ainda frágil precisa da admiração alheia para completar a sua construção, e assim ofereceu-se em espetáculo”. Bastos e Der (2006, p. 43) afirmam que a criança “busca ampliar e enriquecer as possibilidades de sua pessoa pelo movimento de incorporação do outro, utilizando-se da imitação para isso”.

Segundo Wallon (1971), este é um período narcísico, em que o ego recém conquistado se contempla; porém, a contemplação necessária não advém somente de si mesma. A criança sente a necessidade de ser prestigiada, de mostrar que possui qualidades a serem admiradas, mostra-se no que ela acredita poder agradar aos outros, para transformar a admiração recebida em admiração a si mesma. (DANTAS 1990; BASTOS 2003).

A sua pessoa, que antes era um escudo em relação às outras pessoas, ocupa-se agora, acima de todas as coisas, com a sua própria realização estética. Este fervor por si mesma é, aliás, normalmente acompanhado de conflitos, inquietações e decepções. A criança só pode agradar a si mesma se tiver a sensação de que agrada aos outros, não se admira a si própria se não se julgar admirada. (WALLON, 1995, p. 205)

A imitação, nesse estágio, é denominada de “imitação fantasista”, na qual o interesse de “reprodução” se dirige às pessoas admiradas e com as quais

---

<sup>15</sup> (Ibid., p. 208)

<sup>16</sup> (Ibid., p. 64)



deseja se unir por uma forma de participação efetiva. A criança “procura naqueles que a rodeiam não mais admiradores, mas modelos”. (WALLON, 1979, p. 64). Ao procurar assemelhar-se ao modelo, opõe-se às pessoas, distingue-se do próprio modelo e toma consciência de si própria por meio do outro. Para Dantas (1992, p. 95), a criança “usa o outro que negou ferozmente há pouco como modelo para ampliação de suas próprias competências”.

É através da imitação que a criança irá realizar o movimento de interiorização e reaproximação do outro, anteriormente negado. Assim, além de importante recurso para a consolidação da diferenciação eu-outro, se constitui também instrumento de intermediação nas relações sociais estabelecidas pela criança. Para Tran-Thong (1987, p. 220), trata-se de “um salto evolutivo na personalidade da criança, animada por um desejo de conquista e de possessão, e duma necessidade de comunhão e submissão”.

Cabe esclarecer que a imitação não é exclusiva dessa etapa, ela evolui ao longo dos estágios: no momento inicial do estágio sensório-motor ela é imediata, ou seja, a criança repete gestos que acabaram de ser executados em sua frente; ainda nesse estágio, no momento projetivo, ela conseguirá organizar múltiplas dimensões de uma situação e repeti-las após um período de “encubação”. No entanto, é apenas no período do personalismo que a imitação de fato é possível, uma vez que nesse momento a criança terá condições de organizar a intuição global das situações e a individualizar as partes, permitindo assim a apreensão das características e propriedades de fato do modelo a ser imitado, uma vez que pretende não a simples cópia de gestos, mas a incorporação de papéis e personagens.

Na busca pela delimitação de sua personalidade, a criança não se basta mais com suas próprias qualidades e passa a cobiçar as dos outros, num desejo de “fixá-las” em si mesma. Nesse propósito vai se deparar com interesses, sentimentos, exigências e decepções relacionados com o lugar que ocupa e as relações que estabelece no/com o meio e com as possibilidades de expressão que possui. (BASTOS, 2003).

Segundo Wallon (1995), nesse período “a ligação às pessoas constitui necessidade inextinguível para a pessoa da criança”. Assim, as relações da criança com as pessoas com as quais convive são marcadas por influências recíprocas, podendo ser consideradas como ocasiões ou motivos para ela se



expressar. Os sentimentos presentes nesse momento são o ciúme, a rivalidade, a ansiedade e a frustração, que darão o tom das situações vividas, bem como a possibilidade de a criança apreender uma existência fora de si, tornando-se possível a distinção do eu e do outro. Essa distinção é resultante de um desdobramento íntimo entre termos que são interdependentes e antagônicos: um, que afirma a identidade de si mesmo e outro, que é preciso expulsar dessa identidade com o objetivo de confirmá-la.

Para Bastos e Dér (2006, p. 47), “as diferentes fases pelas quais passa a criança neste estágio têm como objetivo promover a individuação da pessoa em relação ao seu ambiente (pessoas e objetos)”. No entanto, os progressos desta etapa não se limitam ao campo afetivo, eles se prolongam para o cognitivo e motor, ainda que em menor escala. Todos esses avanços vão se refletir, por sua vez, na expansão da função simbólica, permitindo à criança reagir não somente às impressões atuais, mas também às imagens representadas mentalmente. No entanto, a função simbólica exerce-se em si mesma, pois ainda não está consolidada, o que ocorrerá no estágio seguinte. Até lá, “predominam tanto seu aspecto lúdico, livre dos objetos de ajustamento às circunstâncias exteriores, quanto suas formas utilitárias”. A atividade da criança nesse período vai caracterizar-se pelo que Wallon (1995) chamou de inércia mental:

A criança está totalmente absorvida pelas suas ocupações do momento e não tem sobre elas nenhum poder de mudança ou fixação. Daí resultam dois efeitos contrários, mas que podem ser simultâneos: a perseverança e a instabilidade. A actividade que se apoderou da criança fechada em si própria, repetindo-se ou esgotando-se nos seus próprios pormenores, mas sem se estender a outros domínios a não ser por digressão fortuita ou rotineira. Se se transforma é por substituição, ou porque, vazia de interesse pela sua monotonia, deixa o campo livre à que primeiro aparecer, ou porque uma ligação acidental a faz alienar-se totalmente numa outra ou, enfim, porque repentinamente cede diante do atractivo de uma circunstância imprevista, de uma estimulação surpreendente ou aliciante. Daí o aspecto contraditório da criança, alternativamente absorvida por aquilo que faz, a ponto de parecer estranha, insensível, ao ambiente que a rodeia; depois atraída pelos incidentes mais insignificantes e sem qualquer recordação aparente do momento anterior. (p. 90-91).

Em síntese, no estágio do personalismo o movimento de identificação e diferenciação da personalidade se orienta, predominantemente, pela busca de independência. No entanto, embora busque autonomia, a criança acaba submetendo-se às influências da quais busca libertar-se, pois a oposição é uma

submissão invertida, enquanto que a exibição é busca pela aprovação e a imitação, a submissão a uma interferência estranha. Nas palavras de Wallon (1979, p. 65), “os primeiros esforços da criança para se distinguir do meio circundante não podem deixar de lhe fazer sentir até que ponto a sua pessoa está incrustada nela”.

A conquista de uma personalidade ainda em construção supõe a demarcação dos limites de si e do outro. Para Dantas (1992, p. 95), “a tempestade do personalismo, se teve um final feliz, permitiu a superação do sincretismo da pessoa”. Esta é condição fundamental para as novas conquistas do próximo estágio, o categorial.

No estágio categorial a criança, graças à diferenciação de sua personalidade e à consolidação da função simbólica, faz importantes avanços no plano da inteligência. São esses avanços que levam a criança a dirigir-se para interesses referentes à conquista do conhecimento e do meio, predominando novamente nessa etapa o aspecto cognitivo.

Esse estágio compreende o período etário que vai dos 6 aos 11 anos. Nesse momento, os sincretismos da pessoa e da inteligência resolver-se-ão definitivamente dando lugar à “diferenciações” necessárias. A criança continua aprimorando suas capacidades tanto no plano motor como no afetivo, mas as características comportamentais são determinadas pelo desenvolvimento intelectual. Segundo Wallon (1975b), essa pode ser a razão de essa idade corresponder à idade escolar.

Semelhante desenvolvimento se opera na percepção e no conhecimento. Entra em cena o que na teoria walloniana denominou-se de “pensamento categorial”, ou seja, “a capacidade de variar as classificações conforme as qualidades das coisas, de definir as suas diferentes propriedades e, segundo a expressão de Piaget, de não mais confundir os seus ‘invariantes’ entre si”.

O período da escolarização faz com que a criança se depare com meios e experiências variados, com grupos e interesses distintos. Essa experiência, além de exercer influências na formação da personalidade, como explicitado anteriormente, também estimula a organização de seu pensamento em torno de noções fundamentais acerca da realidade: noções de tempo, espaço e causalidade.

Ao final desse estágio, a criança já tem um conhecimento de si mesma preciso e completo, “a sua adaptação ao meio parece ter se aproximado do

adulto, quando surge o ímpeto pubertário que rompe o equilíbrio de uma forma mais ou menos súbita e violenta.” (WALLON, 1998<sup>17</sup> apud DÉR, 2005, p. 71). Tem início, então, o estágio da puberdade e da adolescência, que se dará por volta dos 11 anos.

Como já explicitado anteriormente, essas duas últimas etapas do desenvolvimento compreendem faixas etárias que se distanciam em demasia do foco de interesse do presente trabalho, bem como as características presentes nelas; assim, não nos deteremos em maiores detalhes sobre suas dinâmicas.

É importante salientar que as idades propostas nas etapas apresentadas pela teoria walloniana foram pensadas em um contexto e cultura específicos, necessitando de uma revisão para os dias atuais; entretanto, para além dos limites etários, o que de fato merece atenção são as características, interesses e atividades da criança que predominam em cada um dos estágios propostos, visto que cada nova configuração gera novos recursos afetivos, cognitivos e motores. (MAHONEY, 2006)

Sob o prisma das leis de funcionamento propostas por Wallon, os estágios só têm sentido dentro da sucessão temporal proposta, visto que são gestados pelas atividades do estágio anterior, ou seja, a seqüência de estágios é responsável pelo engendramento de mudanças nos estágios posteriores ao mesmo tempo em que sofre as mudanças dos anteriores. Isso devido ao princípio de alternância funcional entre as formas de atividades, que ora são predominantemente afetivas e voltadas para a construção de si mesmo (personalidade), ora são intelectuais, voltadas para o conhecimento do mundo (intelecto). Em outros termos, as etapas realizam-se em ritmo bifásico de abertura (centrífuga, catabólica, marcada pelo dispêndio energético e pela elaboração da realidade externa) e fechamento (anabólica, centrípeta, de acúmulo de energia, voltada para a construção do EU).

Os comportamentos que predominam em cada estágio são determinados pelas habilidades atuais da criança, pois “cada idade da criança é como um estaleiro onde certos órgãos asseguram a actividade presente, enquanto edificam massas importantes que só terão a sua razão em idades ulteriores” (WALLON, 1995, p. 50). Na passagem de um estágio de desenvolvimento a outro

---

<sup>17</sup> Não há referência completa desta obra no texto citado.

deflagram-se “crises” de origem endógena, que dizem respeito a movimentos reflexos ou “impulsivos” provocadas por situações internas (biológicas ou orgânicas) de desconforto, geradas pelos efeitos da maturação nervosa e de origem exógena, quando são relacionadas aos desencontros entre as ações da criança com o mundo exterior.

Dessa forma, o desenvolvimento é considerado como um processo inacabado, implicando movimentos constantes, sendo os conflitos que se instalam nesse processo os elementos que vão afetar as condutas da criança, ou seja, os propulsores do desenvolvimento desta.

Para Wallon, ao contrário do que postula Piaget, o desenvolvimento não começa cognitivamente, mas afetivamente; é a afetividade que vai designar os processos psíquicos que acompanham “as manifestações orgânicas da emoção” (DANTAS, 1990).

Ao longo deste capítulo pretendi colocar em evidência o caminho do desenvolvimento humano na ótica walloniana. Neste processo há uma sucessão de predominâncias afetivas, cognitivas e motoras que correspondem às necessidades infantis e que geram comportamentos, atitudes e reações da criança específicas para cada momento de interação com as pessoas e com os objetos.

Dessa forma, apresento, a seguir, o caminho metodológico adotado para o desenvolvimento do presente estudo, bem como os dados obtidos nas observações realizadas no primeiro semestre do ano de 2008.

### **CAPÍTULO 3 O ENTRELAÇAR DOS FIOS: ESCOLHENDO O CAMINHO E TRILHANDO O CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO**

*“Refletir é olhar a própria ação  
de maneira particular e a distância.  
É tomar uma certa distância  
para melhor julgar o que está fazendo,  
Mas aproximar-se o suficiente  
para saber o que se fez e o que fará...”*  
(Pierre Furter)

O objeto de pesquisa escolhido, qual seja, as manifestações afetivo-emocionais entre crianças em contexto coletivo, impele o conhecimento de causa no contexto em que estas relações se realizam; neste caso específico optamos por observar essas manifestações no contexto educativo onde há o desenvolvimento do processo formal de ensino-aprendizagem. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 48), “[...] as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência. Os locais têm de ser entendidos no contexto da história das instituições a que pertencem.”

Nas palavras de Wallon (1979, p. 16), “[...] para conhecer o comportamento da criança é indispensável observá-la nos diferentes campos e nos diferentes exercícios de sua atividade cotidiana [...]”.

Dessa forma, o presente trabalho insere-se no campo qualitativo da pesquisa. Esta opção se justifica, pois esta se trata, ainda segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 21), de “uma metodologia que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais” e, ainda, porque o interesse da investigação está em compreender o “modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas”.<sup>18</sup>

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

Sobre o recurso da observação, Wallon (1979) aponta esta como uma experiência necessária quando se pretende o conhecimento infantil, afirmando

---

<sup>18</sup> (Ibid., p. 50).

que: “a observação é um método cujo contributo é dos mais ricos na psicologia da criança”<sup>19</sup>. Afirma ainda que:

Observar é evidentemente, registrar o que pode ser constatado. Mas registrar é constatar, é também analisar, é ordenar o real em fórmulas, e instá-lo de perguntas.

É a observação que permite colocar problemas, mas são os problemas colocados que tornam possível a observação. (WALLON, 1979, p. 15)

Tendo em vista que o objeto de estudo, manifestações afetivo-emocionais que ocorrem no contexto educativo nas interações criança-criança, requer a oportunidade de acompanhar os sujeitos e a situação total de onde são extraídas as informações, bem como da possibilidade de apreensão de uma comunicação não-verbal, que é muito importante para a compreensão do problema eleito, justifica-se a escolha da observação como recurso metodológico básico, pois tanto do ponto de vista das orientações do referencial teórico-metodológico, quanto do referencial teórico específico do problema, este é visto como um recurso fundamental em pesquisas que se pretendem estudos contextualizados.

Os dados obtidos nas observações foram registrados em diários de campo, redigidos após os encontros com os participantes. Segundo Silva (2003), essa se revela como uma forma menos intrusiva de coleta de dados, pois permite diluir parcialmente a presença, muitas vezes constrangedora, do pesquisador. No entanto, temos ciência de que, como aponta Souza Santos (2006), não é possível observar um objeto sem interferir nele, nem mesmo imaginar que observador e observados sairão da mesma forma desta situação. Nesse sentido, essa foi uma opção que buscou menos garantir o distanciamento do objeto e mais a possibilidade de estabelecer um contato mais estreito com este.

No que diz respeito à opção pelas entrevistas junto aos profissionais que atuam diretamente com a criança pequena, estas foram utilizadas como suporte para finalização do trabalho, pois:

Se desejamos saber como as pessoas se sentem – qual sua experiência interior, o que lembram, como são suas emoções e seus motivos, quais as razões para agir como o fazem – por que não perguntar a elas? (ALLPORT, 1942<sup>20</sup> apud SELTZ, 1972, p. 265)

---

<sup>19</sup> (Ibid. p. 15-16).

<sup>20</sup> ALLPORT, G. W. The use of personal documents in psychological science. *Bulletin 49*, Social Science Research Council, 1942.

Dessa forma, o caminho metodológico tem nuances do método etnográfico de investigação, ou seja, a inspiração surge dessa base, pois implicou na realização de um trabalho focalizado na realidade de forma contextualizada, mantendo um contato direto com a situação a ser estudada. Segundo Silva (2003), o trabalho pautado no método etnográfico é um esforço de decifração de várias camadas de significados.

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

A análise dos dados obtidos a partir das observações e entrevistas pautou-se na busca da compreensão abrangente das situações reveladas, visando desvendar os fenômenos e sua manifestação, ou seja, a relação existente entre eles; pois entendo, assim como Bastos (2003a, p. 28), que:

Não basta observar, é preciso contextualizar as observações, buscar estabelecer relações entre elas, ampliar a análise para que se possa compreender melhor os comportamentos inseridos num determinado contexto e sua influência sobre eles.

O motivo que me levou a perseguir essa linha de investigação é a pretensão de que o trabalho se concretize em material que vá além da simples elaboração de um manual normativo, que se configure num estudo que tenha ressonâncias práticas e que caminhe rumo ao desenvolvimento de um trabalho pautado em situações que foram e podem ser vivenciadas pelos atores educacionais, vislumbrando, em última instância, uma contribuição para a melhoria da qualidade da educação infantil, reconhecendo a importância do papel dos profissionais - professor/educador - nessa qualidade.

Assim, tendo como foco as interações entre crianças ocorridas no interior da Educação Infantil, fui à procura de uma instituição que oferecesse atendimento a crianças da faixa etária de 0 a 5 anos, ou seja, os atendimentos denominados creche (0 a 35 meses) e educação infantil (3 a 5 anos), pois pretendia, num primeiro momento, realizar o estudo com crianças na faixa etária dos 3 aos cinco anos.



Para tanto, dirigi-me à Secretaria Municipal de Educação (SEDUC), onde me foram indicadas instituições que atendiam a esses critérios e que estariam abertas para receber pesquisadores e colaborarem no que fosse necessário.

Em meados do ano de 2007, foi iniciado um processo de observação assistemática junto a uma sala de pré-escola mista (Pré I e II), mas, tendo em vista que com o desenrolar da investigação foram emergindo novas questões, o foco da pesquisa modificou-se - não pretendia mais observar as interações adulto-criança e criança-criança - optando assim por focar o trabalho apenas nas manifestações afetivo-emocionais surgidas nas relações criança-criança, mudando também o perfil dos participantes. Dessa forma, passei a desenvolver, no ano de 2008, a investigação em um agrupamento de creche numa outra instituição conforme detalhamento a seguir.

### **3.1 Primeiras aproximações: descortinando o contexto das interações**

Os primeiros contatos com a instituição foram realizados via telefone, com a diretora da escola, que me pediu que aguardasse o término do período de adaptação das crianças para iniciar as observações. Respeitando sua orientação, foi somente na primeira semana do mês de março que fiz minha primeira visita. A diretora muito gentilmente abriu as portas da instituição para que eu realizasse ali as observações necessárias para minha pesquisa. O primeiro contato pessoal foi muito positivo, pois esta se mostrou interessada em meu tema de pesquisa, visto tê-lo abordado em trabalho de conclusão de um curso de especialização, apontando ainda que esse é um tema que atrai a atenção de todas as profissionais da instituição quando discutido nos espaços de formação em serviço.

Após uma conversa em particular, quando relatei meu interesse pelo tema da afetividade e das emoções, bem como apresentei mais detalhadamente o projeto da pesquisa, a diretora me levou para conhecer o espaço físico da escola e os agrupamentos da creche, que era meu foco de interesse. Apresentou-me às profissionais responsáveis pelos agrupamentos expondo o propósito de minha presença e elas não se opuseram à minha tarefa. Nesse mesmo dia já fiquei junto às crianças para que pudéssemos familiarizarmos uns com os outros.

Dessa forma, tendo como propósito investigar as interações infantis, e a partir do consentimento da direção e das profissionais, iniciei as visitas à



instituição, que foram realizadas entre os meses de março e junho de 2008 num total de 24 visitas, numa periodicidade de duas vezes por semana por um tempo médio de 5 horas diárias (sempre no período da manhã).

Sobre as entrevistas com as educadoras, essas podem ser qualificadas mais como conversas dirigidas, pois foram realizadas de maneira bastante informal. Quase no final das observações perguntei às profissionais se não se importariam em responder algumas perguntas que serviriam para aprimorar minha tarefa de investigação. A princípio, a conversa seria individual, mas as profissionais preferiram responder às perguntas todas juntas e isso foi realizado em cerca de uma hora, no período de descanso das crianças. As perguntas feitas versaram sobre a formação inicial, o tempo de atuação profissional, razão da escolha e expectativas sobre a profissão. Cabe salientar mais uma vez que esses dados não serão objeto de análise detalhada, eles serão utilizados como auxílio para entender e discutir um pouco das práticas pedagógicas da educação oferecida à criança pequena nesta unidade escolar.

Isso posto, a seguir apresento a organização e o espaço físico da instituição, pois, como apontam os Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil (BRASIL, 2006a, p. 7), esses são também “uma forma silenciosa de educar”, não podendo, dessa forma, serem considerados apenas “um cenário onde se desenvolve a educação”. Cabe, contudo, esclarecer que a “arquitetura” do ambiente não será objeto de análise mais densa deste texto, visto não ser esse o foco do trabalho.

### **3.1.1 Organização e espaço físico: primeiras revelações**

A Escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental (EMEIF) Profa. Florinda<sup>21</sup> situa-se num bairro da zona sudoeste da cidade de Presidente Prudente (SP). Está em funcionamento há 14 anos e tem capacidade para atender cerca de 600 crianças distribuídas em duas salas de berçário (I e II), quatro salas de maternal (I e II), seis salas de pré-escola de período integral, quatro salas de pré-escola parcial e 4 salas de 1<sup>a</sup> série do Ensino Fundamental (1<sup>o</sup> ciclo) .

O prédio onde funciona a escola é composto por três pavilhões. No primeiro, onde se encontra a entrada principal, no corredor do lado direito, há duas

---

<sup>21</sup> Nome fictício.

salas de aula (berçário I e berçário II); ao lado, uma sala adaptada onde funciona a brinquedoteca, dois banheiros para crianças (um masculino e um feminino), um bebedouro para adultos, um bebedouro para crianças com seis torneiras e outras duas salas, onde funcionam um maternal I e um maternal II. Do lado esquerdo do corredor está a secretaria; logo ao lado, a sala da diretoria, um banheiro para funcionários, a sala de estimulação, uma sala de vídeo, uma sala de leitura e uma sala destinada à realização de HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo). Seguindo, ao lado há um corredor com três lances de escada, com cerca de seis metros, que dá acesso ao segundo pavilhão; no final do corredor, outras duas salas, onde funcionam um maternal II e um pré I.

No segundo pavilhão funciona o refeitório, composto por 10 mesas de madeiras duplas com bancos dos dois lados. Ao fundo, do lado direito, está a cozinha e, do lado esquerdo, um grande palco; atrás do palco há duas salas, a dispensa e o almoxarifado, e um banheiro. Em frente a este pavilhão há uma ampla área descoberta usada para recreação.

No terceiro pavilhão há 8 salas de aula, 2 banheiros, uma sala de vídeo, uma para HTPC, uma sala para descanso dos funcionários e uma área coberta para recreação.

Não há instalações específicas com brinquedos infantis ou adaptações para crianças com necessidades especiais.

De forma geral, o prédio é bem conservado e as dependências muito limpas, o prédio é todo revestido de piso frio. Há cartazes informativos e figuras ilustrativas nos corredores, principalmente o de entrada principal. As salas podem ser identificadas desde os corredores, quando se vê nas portas figuras coloridas e os nomes dos agrupamentos, identificados com alfabeto também colorido.

Apesar de estar localizada em uma avenida de razoável tráfego de veículos, o barulho fica isolado do lado de fora. Quanto ao funcionamento, o horário de atendimento inicia-se às 07h00min e se encerra às 18h00min, atendendo as crianças menores de 3 anos em período integral. Em função de questões trabalhistas, as profissionais têm horário diferenciado de entrada e saída.

Os critérios utilizados para a formação de grupamentos na unidade são a faixa etária e também a necessidade de demanda existente<sup>22</sup>, sendo organizados da seguinte forma:

QUADRO I - Critérios de agrupamentos das crianças e horário de atendimento<sup>23</sup>

<u>Modalidade</u>	<u>Nº de crianças</u>	<u>Idade</u>	<u>Horário</u>
Berçário I e II	20	0 a 2 anos	07h00min as 18h00min
Maternal I e II	30	2 a 4 anos	07h00min as 18h00min
Pré I	28	4 anos	Parcial - 07h30min as 11h30min Parcial - 13h30min as 17h30min Integral - 07h30min as 17h30min
Pré II	32	5 anos	Parcial - 07h30min as 11h30min Parcial - 13h30min as 17h30min Integral - 07h30min as 17h30min
Pré III	32	6 anos	Parcial - 07h30min as 11h30min Parcial - 13h30min as 17h30min Integral - 07h30min as 17h30min
1ª. série do Ens. Fundamental	35	7 anos	07h15min as 12h15min 12h30min as 17h30min

Fonte: Plano Diretor para o Triênio 2006-2008

Cabe observar que no documento consultado não está claro o limite de idade que divide as crianças entre berçário I e II, bem como maternal I e II. Podemos inferir que de 0 a 1 ano as crianças vão para o agrupamento berçário I e, a partir desta idade até os 2 anos, no berçário II; a partir dos 2 anos estarão no maternal I e quando completam 3 anos vão para o berçário II. No entanto, no agrupamento de berçário II, observado neste estudo, havia crianças com idade superior a prevista, conforme detalhamento mais adiante, enquadrando-se mais em agrupamento de maternal do que de berçário. É também importante destacar que não há no Plano Diretor da escola um item específico que trate da relação entre o número de crianças por agrupamento e o número de professores. Esse é um cálculo que pode ser feito a partir dos dados contidos no item Recursos Humanos do Plano diretor, onde há um quadro descritivo dos funcionários, suas funções e o setor em que trabalham. Sobre esse ponto, as normativas da Secretaria Municipal de Educação são: um profissional para cada cinco crianças de 0 a 2 anos; um profissional para cada 15 crianças de 2 a 4 anos e um profissional para cada 20 crianças acima

<sup>22</sup> Conforme registro do Plano Diretor para o Triênio 2006-2008

<sup>23</sup> Cabe observar que este planejamento ainda não foi adequado a exigência legal do Ensino Fundamental de 9 anos regulamentada pela Lei: nº. 11.274 de 06 de fevereiro de 2006.

de 4 anos<sup>24</sup>. De acordo com os Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil, temos as seguintes normativas:

- uma professora ou professor para cada 6 a 8 crianças de 0 a 2 anos;
- uma professora ou professor para cada 15 crianças de 3 anos;
- uma professora ou professor para cada 20 crianças acima de 4 anos. (BRASIL, 2006b, p. 36)

Dessa forma, feitos os cálculos, e de acordo com as informações da Secretaria Municipal de Educação, percebe-se que este item atende aos critérios nacionais de qualidade.

No que diz respeito à sala de atividades ocupada pelo agrupamento de Berçário II observado, esta tem cerca de 28 metros quadrados. Tendo em vista que abriga 20 crianças, podemos dizer que está de acordo com os Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil (BRASIL, 2006a), que indica para as salas de atividade um mínimo de espaço de 1,50 m<sup>2</sup> por criança; como já apontado, esta é a segunda sala do lado direito do primeiro pavilhão e pode ser identificada pelos desenhos na porta.

Ao entrar, há um pequeno corredor onde em frente encontra-se uma pequena cozinha; do lado esquerdo está a porta que dá acesso ao espaço onde ficam as crianças. Nesta sala, na parede do lado esquerdo há grandes janelas com vitrôs, protegidas por cortinas enfeitadas com desenhos que dão vista ao corredor principal; ainda do lado esquerdo há um grande espelho na altura das crianças, quatro pequenas mesas com cadeiras que ficam sempre empilhadas.

Não há prateleiras ou bancadas para guardar os brinquedos das crianças; estes ficam em cima das mesas em caixas de papelão e estão em sua maioria sucateados.

Ao fundo, do lado esquerdo, ficam empilhados os colchonetes utilizados para o descanso. Do lado direito há um armário de aço tipo guarda-roupa com duas portas; nele ficam guardados alguns pertences das crianças (travesseiro, lençol, toalha, etc.) das profissionais e também documentos pedagógicos como, por exemplo, as fichas de acompanhamento do desenvolvimento das crianças.

Há uma grande porta dupla, também protegida por cortinas coloridamente desenhadas de flores, que dá acesso ao solário, uma pequena área

---

<sup>24</sup> Informação obtida verbalmente a partir de contato realizado com uma Orientadora Pedagógica da rede municipal.

descoberta da extensão da sala e com cerca de 2 metros de largura. No muro há diversas figuras coloridas desenhadas, são flores, animais e personagens do desenho animado Bob Esponja. Sobre o espaço do solário, segundo os Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil (BRASIL, 2006a), sua dimensão deve ser compatível com o número de crianças atendidas, sendo recomendado 1,50 m<sup>2</sup> por criança; nesse caso pode-se afirmar o espaço é muito menor do que o recomendado, visto ter cerca de 16 m<sup>2</sup> dedicados ao atendimento de 20 crianças.

No interior da sala, do lado direito de entrada pelo solário há uma porta que dá acesso à sala de higienização equipada com cabideiro para toalhas, uma pia, um chuveiro e uma bancada utilizada para troca de fraldas. Voltando à sala, ainda deste lado, na parede, há vários pinos de madeira afixados em formato de cabideiro usados para pendurar as mochilas das crianças; cada pino é identificado por um desenho colorido, feminino ou masculino, o nome da criança e a data de nascimento. Cabe destacar que esses pinos estão numa altura inacessível às crianças, sendo de uso exclusivo das profissionais; cabe a elas a tarefa de pegar ou guardar os utensílios das crianças (roupa, calçados, chupeta e outros). De acordo com os Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil (BRASIL, 2006a, p. 27) esse arranjo é inadequado, tendo em vista que há nessa diretriz o apontamento de que “em todos os espaços utilizados pelas crianças os acessórios e equipamentos devem estar ao alcance destas para sua maior autonomia”.

Na parede deste mesmo lado há também uma prateleira onde fica um rádio gravador, muito usado nas atividades ocorridas na sala.

O ambiente da sala é arejado, bem iluminado e todo decorado com gravuras coloridas de bichos e flores. Todo mobiliário é identificado com o nome recortado em papel colorido; no entanto, nota-se a escassez de móveis na sala, a falta de mobiliário em tamanho reduzido, bem como o fato de estes estarem encostados nas paredes, deixando um grande espaço central vazio.

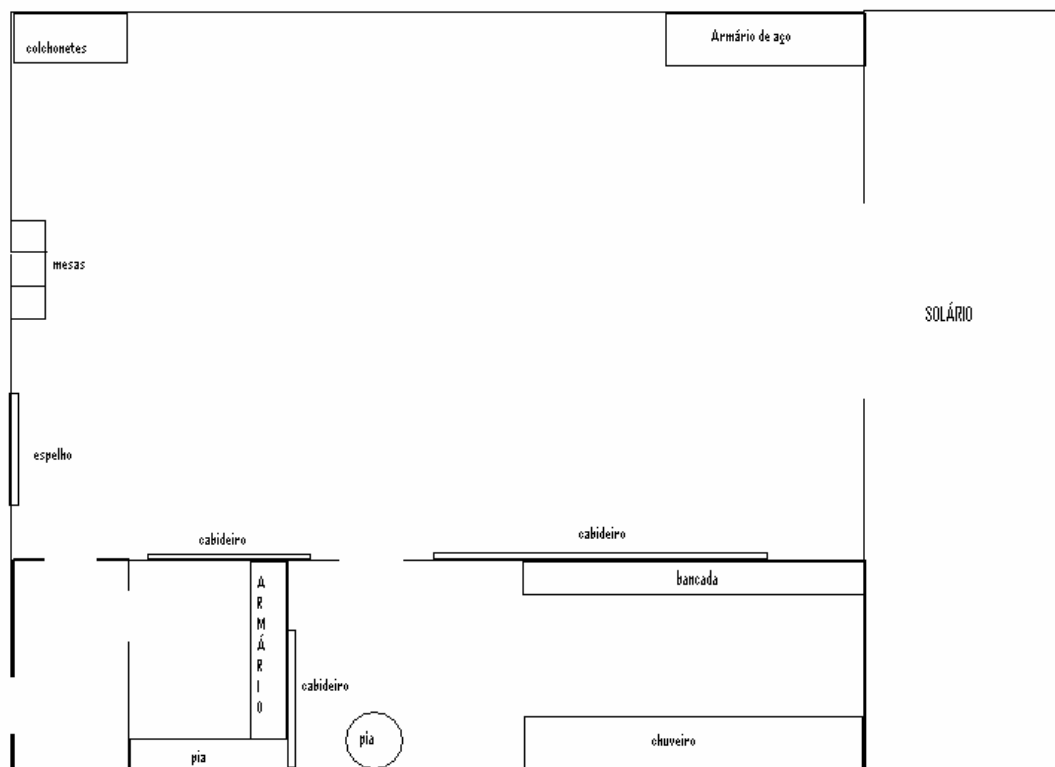


Figura 1 - Planta baixa da sala do Berçário II B

A observação mais atenta deste cenário nos leva a uma análise paradoxal, pois, se de um lado considera-se positivo um amplo espaço vazio onde as crianças possam movimentar-se livremente exercitando a tonicidade muscular e postural garantindo assim certa autonomia motora; por outro lado, um espaço carente de objetos restringe a interação das crianças com os parceiros (mais experientes ou não), limitando assim o seu desenvolvimento social, afetivo, intelectual e também motor.

Bondioli (2004); Horn (2004) e Barbosa (2006) chamam atenção para o fato de que o ambiente educativo caracteriza-se pela maneira como o grupo de profissionais da educação se utiliza dos recursos disponíveis para tornar o ambiente de vida infantil mais eficaz a partir de seu próprio ponto de vista, de suas crenças e concepções do que é a infância, o desenvolvimento infantil, o processo educativo, o papel da educação e do educador.

Nesse sentido, Carvalho e Rubiano (2000) apontam que a atitude de manter o centro da sala de atividades totalmente desocupado denota uma concepção de criança pequena que precisa de espaços amplos e vazios para que possa executar atividades corporais físicas e exercitar habilidades de coordenação

motora global; indica ainda uma forma de atenuar riscos de acidentes e ferimentos. As autoras apontam que essa postura evidencia um modelo educacional que percebe a criança como incapaz de envolver-se em atividades com seus pares sem a mediação de um adulto; um modelo que concebe o desenvolvimento da criança promovido pelo adulto, onde todas as atividades estão centradas no adulto, sendo que ele deverá direcionar e orientar a criança o tempo todo.

O estudo de Oliveira e Rosseti-Ferreira (1993), entre outros, aponta que o desenvolvimento humano ocorre sim na interação adulto-criança, mas não só nesta relação, enfatizando também o valor da interação criança-criança. Corroborando esta idéia, Carvalho e Rubiano (2000, p. 116) afirmam que “a criança participa ativamente em seu desenvolvimento através de suas relações com o ambiente, especialmente pelas suas interações com adultos e crianças (coetâneas ou mais velhas)”.

Nesse sentido, o arranjo espacial ganha especial valor, tendo em vista que as interações entre as crianças serão distintas em ambientes com arranjos espaciais diferentes, pois em espaços com arranjo aberto, como no caso do ambiente observado, as interações entre crianças são menos freqüentes, visto que têm mais espaço para se “espalhar” pela sala; ao contrário, num espaço de “arranjo semi-aberto”, com um número maior de móveis e equipamentos as crianças tendem a aproximarem-se umas das outras e há uma maior interação entre elas.

Ainda nesta linha de pensamento se faz importante resgatar o postulado da teoria walloniana sobre o papel do meio no desenvolvimento humano; segundo Wallon (1986d), é estreita a relação entre as interações sociais da criança e as aprendizagens intermediadas pelo meio. Para o autor, meio é tido como o campo onde a criança emprega as condutas que dispõe no momento, ao mesmo tempo em que tira dele os recursos para sua ação, podendo ser esse meio humano ou físico. É no espaço físico que a criança vai estabelecer relações entre o mundo e as pessoas, que nada mais é do que o pano de fundo para expressão das emoções, sendo o espaço reflexo e ao mesmo tempo construtor de relações. (GALVAO, 1995; HORN, 2004).

Assim, conclui-se que os espaços devem ser acolhedores, mas também desafiadores, pois o desenvolvimento e a construção do conhecimento ocorrem de forma mais satisfatória em ambiente participativo, cooperativo, onde haja estímulos para o esforço próprio de construção de significados; ou seja, para que

independência e autonomia da criança sejam desenvolvidas é necessário que ela experiencie a competência de atos independentes.

Barbosa (2006, p. 124) utilizando as idéias de Gandini (1999)<sup>25</sup> afirma que “quanto mais o espaço estiver organizado, estruturado em arranjos, mais ele será desafiador e auxiliará na autonomia das crianças”. Para Horn (2004), o cuidado na adequação de móveis e objetos contribui de forma significativa para o pleno desenvolvimento da criança.

Batista (2001) chama atenção para o fato de que a grande maioria das crianças pequenas que freqüenta a creche passa nela aproximadamente dez horas diárias, como é o caso do grupo observado neste estudo, visto que são atendidas em período integral. Dessa forma, o tempo de convívio com outras pessoas, objetos e espaços é muito reduzido. Esse dado revela que o tempo-espaço da creche exerce na vida da criança um papel fundamental e distinto dos demais tempos e espaços (família, rua, etc.), exigindo que seja pensado, discutido, refletido e pesquisado.

Para Bondioli (2004), ao se pensar na organização dos tempos e dos espaços da educação infantil é preciso refletir sobre o tipo de influência que as atividades propostas, as ocasiões sociais e de interação cotidianas e as situações de aprendizagem programadas e preparadas têm no desenvolvimento de cada criança e dos grupos infantis.

### **3.1.2 A rotina e a formação dos enredos na educação infantil**

Durante o período de observação foi possível acompanhar o agrupamento em diferentes momentos e atividades; este segue uma rotina que procura conciliar cuidados e atividades, conforme quadro a seguir:

---

<sup>25</sup> Não há referência completa desta obra no texto citado.



QUADRO II - Rotina do Berçário II A

<u>Horário</u>	<u>Segunda</u>	<u>Terça</u>	<u>Quarta</u>	<u>Quinta</u>	<u>Sexta</u>
7:00 as 8:00	Recepção	Recepção	Recepção	Recepção	Recepção
8:00 as 8:15	Café	Café	Café	Café	Café
8:15 as 9:00	Parque	Brinquedoteca/ Leitura	Casinha/ Vídeo	Areia II	Motoca
9:00 as 10:00	Banho	Higienização	Banho	Banho	Higienização
10:00 as 10:30	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
10:30 as 11:00	Escovação	Escovação	Escovação	Escovação	Escovação
11:00 as 13:00	Descanso	Descanso	Descanso	Descanso	Descanso
13:00 as 13:30	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche
13:30 as 14:00	Leitura	Sala	Livre	Recreação	Sala
14:00 as 15:00	Motoca	Parque	Brinquedoteca	Casinha/ Vídeo	Ed. Artística
15:00 as 15:30	Higienização	Banho	Higienização	Higienização	Banho
15:30 as 16:00	Jantar	Jantar	Jantar	Jantar	Jantar
16:00 as 16:30	Escovação	Escovação	Escovação	Escovação	Escovação
16:30 as 17:30	Sala de vídeo	Sala	Sala	Sala	Brinquedoteca

Fonte: Documento do planejamento da escola - 2008

Diariamente as crianças começam a chegar a partir das 07h00min, trazidas pelos pais ou empresas especializadas em transporte de crianças.

Chegam sonolentas, algumas até mesmo emburradas; muitas choram ao se separar do familiar que vêm trazê-las. São deixadas direto na sala com as profissionais responsáveis; o tratamento dado às crianças pelas profissionais é ambíguo, ao mesmo tempo em que são recebidas com carinho, elogios e carregadas no colo também recebem ordens enfáticas para que fiquem sentadas aguardando as demais crianças e o horário do café. Algumas correm tresloucadas de um lado a outro da sala, às vezes uma ou outra criança imita a ação, mas a maioria fica absorta em alguma atividade individual. Creio que esses são momentos que pouco favorecem o estabelecimento de interações entre as crianças uma vez que são sempre orientadas a ficarem quietas em seus lugares aguardando as que ainda não chegaram.

Assim que a maioria das crianças já está presente ou quando chega a hora prevista, as crianças são orientadas a formarem filas duplas para se dirigirem até o espaço onde é servido o café. Nesse momento de refeição a maioria das crianças consegue se alimentar sozinha, uma vez que é servida apenas uma fatia de pão com margarina.

Após o café as crianças são levadas para o espaço específico da atividade programada para o dia. Por volta das 09h30min, as crianças retornam à

sala para higienização onde as educadoras se revezam, umas se ocupam dessa atividade, outras preparam os colchonetes para o descanso.

Há um ritual de sempre cantar músicas antes do almoço indicando a mudança de atividade. Algumas vezes o cantarolar de pequenas canções ocorre já na chegada para animar a espera. Os momentos em que as crianças ficam na sala de atividades, em sua maioria, também são animados com música, só que não mais cantigas e sim músicas populares tocadas no rádio; diferentemente das cantigas, as músicas estimulam bastante a movimentação das crianças.

Depois da higienização, o grupo volta ao pátio para o almoço, mais uma vez em fila, aos pares e de mãos dadas. Nessa refeição a maioria das crianças precisa de auxílio, pois ainda não consegue manipular o talher com destreza.

Na volta para a sala, as crianças são limpas novamente; já na sala tomam chá. Conforme cada criança termina o chá, vai sendo orientada a retirar os sapatos e se acomodar num colchonete. É freqüente que alguns não queiram dormir, mas as educadoras deitam-se do lado dos resistentes e todos acabam dormindo.

Durante o sono as educadoras se revezam para o horário de almoço.

Na medida em que vão acordando, as crianças permanecem deitadas, algumas brincando com o companheiro do lado ou mesmo sozinha. Quando a maioria está acordada, as educadoras começam a verificar as fraldas, calçá-las e prepará-las para o lanche.

Como já apontado anteriormente, as observações foram realizadas apenas no período da manhã, em somente duas visitas fiquei na instituição até as crianças acordarem. Dessa maneira não tenho elementos empíricos para descrever a rotina no período após o descanso, apenas o registro na programação acima descrita, que é impressa e fica afixada atrás da porta da sala de atividades.

Sobre a rotina na educação infantil é necessário inicialmente esclarecer que essa é uma estratégia pedagógica necessária no trabalho com crianças pequenas; deve ser entendida como um ritual que dá subsídios à criança para prever a seqüência de atividades a serem desenvolvidas, a desenvolver a noção de tempo e espaço, além de um elemento estruturante da subjetividade infantil. (PROENÇA, 2004; BARBOSA, 2006).

No entanto, a rotina é usualmente vista como condição de garantir o funcionamento pretensamente harmônico do ambiente, onde todas as crianças devem fazer o que o adulto determina. Nesse sentido, Batista (2001) aponta que o tempo da creche é alheio aos sujeitos que nele atuam (adultos e crianças). Esses sujeitos sofrem de forma diferente a opressão de inserir a rotina no cotidiano e ao mesmo tempo de vivenciá-la.

Na instituição observada, assim como apontado pela mesma autora, as atividades não determinam o tempo, mas o contrário. O tempo e o espaço de cada atividade é pré-definido para serem realizados na ordenação prevista, não importando se a atividade está sendo significativa para as crianças; o mais importante é manter a seqüência e garantir a pontualidade dos horários determinados.

Nesse sentido, tempos e espaços da instituição são organizados para uma vivência “coletiva”, todas as crianças devem fazer todas as atividades ao mesmo tempo: devem dormir ao mesmo tempo, estando com sono ou não; devem comer ao mesmo tempo; devem participar das mesmas atividades ao mesmo tempo... Devem começar e terminar ao mesmo tempo, assim como fazer, sempre, “tudo” da mesma forma...

Sobre esta última observação, cabe dizer que a repetição é uma atividade necessária ao desenvolvimento cognitivo, uma vez que é a partir dela que se consolidam as funções mentais superiores; esse é um ponto comum em quase todas as correntes da psicologia (construtivismo, psicanálise, sócio-construtivismo, etc.). No entanto, essa atividade deve ser regulada pelos tempos e necessidades das crianças para não cair na repetição automática de ações esvaziadas de sentido.

Com relação à vivência coletiva, com amparo dos preceitos wallonianos, é possível afirmar que esta vivência é positiva, pois promove a aprendizagem intelectual e social, além do desenvolvimento da personalidade da criança e a consciência de si, pois são oferecidas oportunidades de aprender a lidar com frustrações e limites, fortalecendo o aprendizado da auto-estima e do respeito a si mesma e ao outro. No entanto, essa vivência precisa garantir espaços para o desenvolvimento individual saudável, o atendimento de necessidades e desejos com igualdade de direitos e deveres entre os membros do grupo para que não gere o conformismo nem tampouco o individualismo exacerbado e a rivalidade. (WALLON, 1979; 1986d).

É no contato e nas experiências que realizam que as crianças vão criando suas ações, construindo conceitos, idéias e sua identidade pessoal sobre o espaço em que vivem e o lugar que ocupam nele. Assim, insistir na homogeneidade e na uniformidade dos tempos, dos espaços, das atitudes, comportamentos e linguagens nos ambientes de aprendizagem da educação infantil é tarefa predestinada ao insucesso, pois esse é um ambiente onde por excelência existe heterogeneidade, diversidade, multiplicidade de tempos, atitudes, comportamentos e linguagens. Além do mais, seguir este modelo de “cotidiano” implica esquecer a condição das crianças de sujeitos, sujeitos estes de emoção, movimento, intelecto e interações, relegando-as a condição de “autômatos”.

Sobre essa questão Gariboldi (2004, p. 97) sugere que a organização temporal do cotidiano educativo deve buscar o equilíbrio para três diferentes situações:

[...] as rotinas não deveriam ocupar a maior parte do dia, as atividades educativas deveriam garantir uma variedade de experiências cotidianas, o dia não deveria ser tão rigidamente estruturado a ponto de não deixar espaço para os interesses individuais ou então, ao contrário, o dia não deveria ser tão desprovido de planejamento educativo a ponto de ser essencialmente caracterizado como uma longa situação de brincadeira livre de tipo recreativo.

### **3.1.3 Berçário II B: o caminho das pedras**

No ano de 2008 havia dois agrupamentos de berçário II, sendo a escolha pelo grupo B ocorrida de forma mais ou menos incidental; isso porque quando aconteceu o primeiro contato com o grupo, as crianças estavam em uma atividade com brinquedos ao ar livre e a recepção por parte delas me pareceu mais favorável. Acredito que o clima descontraído de uma atividade ao ar livre fez com que as crianças não estranhassem de imediato a minha presença; algumas se aproximaram para mostrar os brinquedos; outras crianças me olharam curiosas, poucas (especificamente duas) rejeitaram minha aproximação quando me propus a ajudar no momento de guardar os brinquedos, mas, de forma geral, todas perceberam minha presença e aceitaram-na sem grandes resistências.

O grupo de crianças observado é formado por 20 crianças, sendo composto por nove meninas e onze meninos; a idade, no início do período de

observação, o mês de março de 2008, variava entre 16 e 26 meses conforme quadro demonstrativo a seguir.

QUADRO III - Composição do Berçário II A

Nome <sup>26</sup>	Idade em março de 2008
<u>José Carlos</u>	26 meses
André	24 meses
<u>Ana Maria</u>	24 meses
Rony	24 meses
João Carlos	23 meses
<u>Elis</u>	23 meses
<u>Lena</u>	23 meses
Raissa	23 meses
Raquel A.	23 meses
<u>Gabriela</u>	21 meses
Miguel	21 meses
Daniel	21 meses
Marcelo	20 meses
<u>Luciana</u>	19 meses
Paulo	18 meses
Kauã	17 meses
Mariely	17 meses
Gabriel H.	17 meses
Gabriel V.	16 meses
Raquel T.	16 meses

Fonte: Documento do planejamento da escola - 2008

Num primeiro momento, preocupei-me em me aproximar das crianças, conversando ou brincando nos vários momentos da rotina diária; cabe destacar que sempre busquei me colocar nas situações sem impor minha presença; ou seja, procurava assumir sempre uma postura reservada, esperando que as crianças me abordassem, que se dirigissem a mim de acordo com seu interesse e curiosidade. Isso porque procurei desempenhar o papel de observador-participante,

<sup>26</sup> Os nomes são todos fictícios; e, os que estão sublinhados são das crianças escolhidas como focais para seleção dos dados de observação e análise de condutas e comportamentos.

ou seja, participar efetivamente da vida cotidiana do grupo para ver e sentir as situações com que os indivíduos se depararam normalmente e como se comportaram diante delas. Essa postura também foi adotada no sentido de que no momento de analisar os comportamentos, condutas e características das crianças, fosse minimizada a possibilidade de deixar de apreender o sentido que o contexto teria para os personagens envolvidos. (BECKER, 1994).

Desde o primeiro momento, as crianças, em sua grande maioria, vinham até mim procurando “me explorar”. Creio que esta postura das crianças com relação à minha pessoa foi facilitada pela minha aparência, pois o que sempre chamou bastante a atenção das crianças foi meu cabelo, encacheado, que uso trançado no estilo rastafári, bem como o fato de ter oito pequenos brincos de bolinha na orelha esquerda. Ainda ia sempre com algumas presilhas no cabelo, um cordão dourado no pescoço e anéis, o que completava o foco de atenção das crianças.

Nos primeiros contatos com o grupo, meu olhar esteve voltado para a observação das ações de todas as crianças; foi somente após algumas semanas que elegemos algumas das crianças como focais, pois havia um “rodízio” grande delas. Em apenas uma das visitas, já quase no final das observações, o grupo esteve completo. Assim, as crianças escolhidas como foco da observação o foram primeiro devido à regularidade da presença, estavam presentes em todas as visitas; também porque, apesar de a teoria walloniana apontar essa idade como sendo a do estágio sensório-motor e projetivo, essas crianças já apresentavam características da etapa personalista. Essa conclusão é tirada principalmente pelo fato de que todas as crianças do agrupamento ainda não dominavam totalmente a linguagem oral, comunicavam-se mais frequentemente com gestos e palavras isoladas; mesmo as crianças mais desenvolvidas nesse aspecto ainda não formulavam frases completas com artigos, preposições, etc.; usando as chamadas “pré-frases”, que se configuram em palavras ordenadas segundo a importância afetiva que a criança lhes dá (DELDIME; VERMEULEN, 2004).

De acordo com a teoria walloniana, a linguagem é suporte e instrumento para os progressos do pensamento e a constituição do “eu”, visto permitir uma forma mais sofisticada de exploração do mundo físico e simbólico. Maior autonomia no uso da palavra significa consistência da função simbólica e vice-versa, uma vez que a fala vai se tornando independente da ação. Segundo Wallon, quando a criança passa a utilizar o pronome em primeira pessoa tem-se o indício da

percepção da consciência de si, ou seja, a percepção de um “eu”; dessa forma, o processo de evolução da linguagem é capaz de revelar as diferentes etapas por que passam as crianças. (WALLON, 1975c, TRAN-THONG, 1987).

Diante dessas colocações, é importante mencionar que cada registro escrito foi lido diversas vezes para que fosse confirmado que havia elementos importantes para a pesquisa, isso porque, segundo Barbosa (2006, p. 33), “o papel da pesquisa não é o de simplificar posicionando-se a favor ou contra, mas o de olhar a complexidade da realidade e procurar explicá-la a partir de uma perspectiva”, que em meu caso é dialética.

Neste exercício, procurei entender os comportamentos e condutas na seqüência interativa em que se inseriam. Esclareço que não foi eleita como prioridade do trabalho a resolução de eventuais situações de conflito entre as crianças por parte do educador, essa é uma análise que não será feita; priorizo neste estudo os recursos interacionais das crianças, buscando compreender a dinâmica de suas manifestações.

Dessa forma, a descrição e análise das cenas consideradas pertinentes para compor este texto serão apresentadas no capítulo a seguir.

## **CAPITULO 4 PONTOS DE ALINHAVO: QUANDO AS CRIANÇAS FAZEM “ARTE”**

*“E todos os brinquedos se transformam  
Em coisas vivas, e um cortejo formam:  
Cavalos e soldados e bonecas,  
Ursos e pretos, que vêm, vão e tornam,  
E palhaços que tocam em rabecas...  
E há figuras pequenas e engraçadas  
Que brincam e dão saltos e passadas...  
Mas vem o dia, e, leve e graciosa,  
Pé ante pé, volta ao melhor das fadas  
Ao seu longínquo reino cor-de-rosa.”  
(Fernando Pessoa)*

Na maioria das situações, as manifestações afetivo-emocionais das crianças são interpretadas de forma negativa, elas são difíceis de serem acolhidas e o adulto acaba por considerá-las como traquinagem ou “arte”, principalmente se expressarem alguma agressividade. Para a pedagogia, aparece como uma anormalidade que deve ser tratada, ou seja, é preciso cuidar da criança travessa ou “arteira”. No entanto, sob a ótica walloniana de desenvolvimento, as manifestações emocionais da criança, inclusive as agressivas, são viscerais, são parte constitutiva da espécie humana, além de serem essenciais para o processo de formação da personalidade. Nesse sentido, cabe apontar que “patologizar” as reações infantis é um engano que se comete devido ao fato de que, quando um adulto observa uma criança, o faz somente a partir de seu ponto de vista, esquecendo-se de que a criança não está somente brincando ou sendo teimosa, ela está vivendo plenamente as situações com todas as funções e emoções de que dispõe no momento. (TARDOS; SZANTO, 2004).

Assim, os recursos expressivos utilizados pela criança na interação com seus pares e objetos é o elemento colocado em evidência nesse estudo. A forma dinâmica de a criança se relacionar com o universo físico e social de significados a sua volta se revela a partir de recursos expressivos motores e afetivo-emocionais; são esses recursos os instrumentos que comunicam suas intenções e sentimentos, traduzem sua vida mental e dão suporte ao mesmo tempo para sua socialização e individualização; sendo essa a tarefa deste capítulo.

Dessa forma, em primeiro lugar, considero pertinente apresentar brevemente as crianças focais. A descrição das crianças é apresentada



paralelamente a breves análises, pois nem sempre é simples separar observação e interpretação. Wallon (1995), ao apontar essa dificuldade nos estudos com crianças, adverte que observá-las nem sempre é tarefa fácil, uma vez que não há como não lhes emprestar alguma coisa de nossos sentimentos ou intenções. Para o autor “um movimento não é um movimento, mas aquilo que ele nos parece exprimir”<sup>27</sup>.

#### **4.1 Olhares e dizeres: as crianças focais**

José Paulo (26 meses) mora com os pais, tem quatro irmãos, um dos quais frequenta esta mesma escola, estando matriculado no pré I; este é seu segundo ano na instituição. É grande, a maior das crianças, esperto, sempre alegre e sorridente; no entanto, relaciona-se com as outras crianças com certa violência dos atos (empurrões e puxões); é trazido para a escola por uma empresa especializada em transportes e é a única criança deste grupo que vem sozinha do portão de entrada até a sala de atividades.

Ana Maria (24 meses) mora com os pais, tem apenas um irmão que está matriculado no pré I nesta mesma escola; este é seu segundo ano na instituição. É bastante expressiva em relação às outras crianças, repete as palavras e ações que lhe são direcionadas, bem como sempre é a primeira a atender as solicitações das educadoras. Segundo as profissionais, tem um humor instável devido ao casamento instável dos pais; no entanto, o que pude perceber é que se trata de uma criança extremamente carente de atenção.

Elis (23 meses) mora com a mãe, tem duas irmãs, as duas estão matriculadas na instituição, uma no pré I e outra no berçário I; está na instituição desde o ano passado. É muito quieta e observadora, na maioria das vezes isola-se das outras crianças, porém frequentemente se envolve em disputa de brinquedos. No período de observação não usou a linguagem verbal para além de esporádicos “não”; porém, tem um olhar muito expressivo. Mostra-se carente de atenção e carinho, mas não os procura com regularidade, ao contrário, rejeita-os num primeiro momento. Com grande frequência vinha para a creche com roupas puídas e não muito limpas. Na segunda semana de observação apareceu com feridas na cabeça; segundo as educadoras não era a primeira vez que isso acontecia e que se tratava

---

<sup>27</sup> (Ibid., p. 36)

de um fungo; na semana seguinte estava com a cabeça raspada, o que fez com que ficasse ainda mais retraída por várias semanas.

Lena (23 meses) mora com a mãe, tem uma irmã que está matriculada no pré II nesta mesma instituição, este é seu segundo ano na creche. É muito agressiva com as outras crianças, teimosa e desobediente, muito observadora, além de ser capaz de fingir e utilizar esta habilidade com frequência. Vinha sempre um tanto mal cuidada, com roupas pouco limpas, despenteada e algumas vezes cheirando a urina, dando indícios de que ficava sem trocar a fralda. As educadoras reclamavam de que a mãe não mandava fraldas em número suficiente.

Gabriela (21 meses) é uma criança temporã, filha única de um segundo casamento dos pais, tem irmãos bem mais velhos com quem não convive; este é seu segundo ano na instituição. Sempre muito séria, com olhar desconfiado, algumas vezes mostra-se indiferente as situações e não gosta de receber ajuda dos adultos em atividades como descer escadas, comer, tirar o sapato, andar pelo corredor, etc.; também se recusa “dar as mãos” para outras crianças nos momentos que se desloca de um lugar para outro. Segundo as educadoras, foi muito difícil sua adaptação no agrupamento tanto no primeiro como neste segundo ano, pois não aceitava ficar com “estranhos”. Estava sempre muito bem vestida e limpa.

Luciana (19 meses) é filha de um casal separado, mora com a mãe e tem um irmão no ensino fundamental; este é o seu segundo ano na instituição. É muito sorridente e simpática, procura “fazer amizade” com todos que se aproximam, é “falante” e procura repetir tudo o que ouve. Segundo as educadoras, não há uma pessoa que a busque ao final do período com regularidade ou pontualidade.

#### **4.2 Traçando movimentos: as manifestações expressivas**

Dentre as situações de rotina registradas, descrevo a seguir uma seqüência de 15 episódios que tematizam e evidenciam os principais recursos expressivos das crianças. Cabe salientar que o que denomino aqui de episódios são excertos de situações maiores, e que para recorte e seleção destes busquei privilegiar os momentos que apresentavam interação espontânea entre criança-criança, com ou sem a minha presença na cena. A seqüência dos episódios transcritos e analisados é exposta de forma espiralada, sendo agrupados adotando como referenciais as crianças e os recursos expressivos observados. Essa opção se

deu na tentativa de tentar garantir fidelidade à opção epistemológica assumida, no caso a dialética, não procurando de forma rígida a regularidade dos dados e nem tampouco fazendo sua apresentação de forma linear, mesmo correndo o risco de o texto se apresentar de forma “pouco organizada”.

Episódio 1 - No refeitório: As crianças já estão sentadas almoçando quando algumas luzes são acesas. José Paulo toca em minha mão e mostra as lâmpadas. Pergunto-lhe: *Você esta vendo? São lâmpadas*. Olha pra mim e assente com um movimento da cabeça, mostra a outra lâmpada ao longe. Digo a ele: *aquela está apagada, esta está acesa*. Gabriela que está sentada do outro lado da mesa presta atenção em minha explicação. José Paulo vai apontando diversas lâmpadas e vou identificando acesa ou apagada, o que se repete por certo tempo. Num determinado momento, José Paulo olha pra Gabriela e aponta a lâmpada; ela ignora. Quando me dirijo a Gabriela para falar das lâmpadas, ela vira o rosto e finge não estar prestando atenção. Ao término da refeição Gabriela olha pra mim e olha para o teto, pergunto: *aquela lâmpada está acesa?* Olha novamente para o teto, depois para mim, vira as costas e sai, ao longe olha pra mim e depois para o teto. (Diário de campo, 27/03/2008)

A atitude de Gabriela em ignorar a mim e a José Paulo pode ser interpretada como um recurso de defesa, a inibição, uma vez que fingiu não me notar, bem como fingiu não notar José Paulo tentando chamar sua atenção para as lâmpadas. Essa é uma manifestação de recusa, que expressa oposição e marca o prenúncio da etapa personalista, tratando-se de um recurso utilizado para distanciar alguém de si (TRAN-THONG, 1987). Nesse sentido, Delgado e Miller (2005) assinalam que as crianças sempre fazem coisas para manter-nos à distância.

Com relação à atitude de José Paulo pode-se inferir que, além de ser uma atividade exploratória do mundo objetivo, é também é uma reação circular com intenção social, uma vez que a repetição é provocada pela percepção da reação que causa no outro, no caso a minha atitude.

Episódio 2 - Na brinquedoteca: José Paulo corre de um canto a outro da sala diversas vezes; uma das educadoras lhe chama a atenção de que vai se machucar ou derrubar outra criança, mas ele continua, até que numa esbarrada derruba Mariely, que vem andando pela sala. É repreendido e colocado de castigo sentado em um canto. Ana Maria que observa ao longe, quando a educadora sai, vai até José Paulo e repete os gestos e as expressões de repreensão da educadora. (Diário de campo 25/03/2008)

Episódio 3 - Na sala de atividades - Na chegada, quando vêm com a chupeta na boca, as crianças são orientadas a dar a chupeta para guardá-la na bolsa. Algumas o fazem imediatamente, outras resistem um pouco, choram, mas depois cedem ou esquecem. Ana Maria é uma das crianças que entrega a chupeta imediatamente. A partir disso, mesmo andando pela sala, observa atentamente as crianças que vão chegando em seguida e se apressa para tirar-lhes a chupeta. Também se empenha em tirar as chupetas dos resistentes. (Diário de campo 03/04/2008)

Nos dois episódios acima (2 e 3) tem-se a exemplificação clara da tese walloniana de que o ser humano tende natural e instintivamente a copiar os atos de outrem, de experimentar e atribuir-se as ações do outro. É imitando que a criança se mistura e ao mesmo tempo se diferencia do outro, transformando a si mesmo e ao seu entorno. Como autora de transformações a criança sente-se capaz de reconhecer o significado de suas ações em relação ou oposição a outras possíveis. (WALLON, 1995).

Para Wallon, o ato imitativo é originado no movimento e se dá como resultado de uma plasticidade perceptivo-motriz, ou seja, quando a criança se expressa por meio de seus gestos e posturas, buscando igualar-se ao outro. É através da observação atenta das pessoas que a atraem que a criança revela predisposições de se unir a elas. Somente as pessoas que provocam o interesse da criança levam-na a uma necessidade de aproximação e similaridade com elas, ou seja, são usadas como modelos; é procurando ser semelhante ao modelo que a criança opõe-se e distingue-se dele.

Ë nessa perspectiva que podem ser entendidos os dois episódios a seguir:

Episódio 4 - Na sala de atividades: Ana Maria chega perto de mim aponta o anel e diz: *Dá?* Mostro e ela coloca no seu dedo. Respondo: *Este não serve; é para quem tem dedo grande. O seu dedo é pequenininho, o meu é grande* (digo comparando os dois dedos). Olha-me com olhar desconfiado... Assente com a cabeça e diz: *Grande?* Concordo com ela. Depois olhando para o anel me fala: *dá...* E retira do meu dedo indo correndo mostrar para as educadoras. Volta com o anel no dedo. Senta em meu colo, me olha e hesita em devolver o anel. Digo a ela mais uma vez que o anel não serve; com olhar contrariado, hesita mais uma vez e depois me devolve o anel... Continua por um longo tempo brincando com o anel no meu dedo, tirando e colocando no seu. (Diário de campo, 08/05/2005)

Essa cena permite perceber certa imposição de autoridade, no sentido de posse do objeto. Ana Maria devolve o anel, mas fica insistindo em tirar de meu dedo e colocá-lo no seu, numa atitude que pode ser entendida como “eu te dei, mas quando quiser de volta eu vou pegá-lo”.

Além disso, há também indícios da manifestação de admiração e imitação, que também aparecem no episódio a seguir:

Episódio 5 - Na brinquedoteca: Sento-me num dos cantos da sala e Luciana corre sentar em meu colo. Ana Maria que estava longe também se aproxima de mim, senta também em meu colo e fica me olhando; de repente, levanta-se e começa a mexer em meu cabelo, tenta puxar as tranças, não conseguindo e ante meus apelos de que isso não seria possível, volta seus esforços para retirar a presilha que estava em meu cabelo. Luciana sai do colo e começa a disputar espaço com ela. Retiro a presilha e ambas requisitam que eu a coloque em seus cabelos. (Diário de campo, 18/03/2007)

Ana Maria e Luciana tinham verdadeira “fissura” por meu cabelo. Todos os momentos em que me colocava ao alcance delas, esse era o principal foco de interesse das duas.

A atitude das duas crianças parece indicar os traços da terceira etapa personalista, a imitação, momento em que a criança não busca mais admiração, mas sim substituir a imagem que tem de si por modelos de pessoas que admira. Segundo a teoria walloniana, a criança passa a não se satisfazer mais com as próprias qualidades e passa a ambicionar as dos outros, num desejo de “fixá-las” em si mesma. Para Wallon (1978), não há dúvidas de que a criança tende a realizar-se em relação aos outros, é nesse sentido que nessa etapa a criança vai tentar unir-se ao outro que atribui prestígio, admira; desenvolve assim uma necessidade de aproximação, de assimilação mais íntima, a qual será efetivada por uma espécie de participação afetiva, que habitualmente vem acompanhada de um sentimento de inveja.

Expressão similar pode ser observada no episódio a seguir protagonizado por José Paulo.

Episódio 6 - Na brinquedoteca: Várias crianças estão na piscina de bolinhas, com o movimento espalham várias bolinhas pelo chão. Estou sentada perto e começo a jogar as bolas espalhadas dentro da piscina. Daniel primeiro me observa e depois começa a recolher as bolas e me trazer para que eu jogue na piscina, quando as bolas do chão acabam começa a pegar de dentro da piscina para continuar o movimento. Outras crianças (Rony, Miguel, Marcelo e Mariely - não focais) vão se aproximando e repetindo a ação. José Paulo percebe a movimentação e se aproxima também, começa a empurrar as crianças de perto de mim; explico a ele que estamos brincando e que todos podem fazê-lo juntos; então, começa a também pegar as bolas da piscina para me trazer, mas corre na frente das outras crianças, empurra-as para chegar antes das outras perto de mim. (Diário de campo, 22/04/2008)

Nessa cena, a aproximação das outras crianças parece indicar certo contágio, a repetição pode ser categorizada como atividade circular para exploração

da situação e seus efeitos. As atividades circulares (sensações que produzem movimentos e movimentos que produzem sensações, através da coordenação entre percepção e situação correspondente) garantem o progresso do reconhecimento do esquema corporal e da linguagem, possibilitando a diferenciação do mundo físico. Segundo Wallon (1995; 1978), as atividades circulares se explicam pela lei do efeito, mas também pelo gosto da repetição, pelo prazer dos atos e a possibilidade de descobrir novas coisas, cuja perseverança é indispensável para garantir as aprendizagens. Essa é uma conduta característica do período sensório-motor e projetivo.

Com relação à atitude de José Paulo, essa indica, além da disputa do objeto, no caso eu, o ciúme, a tentativa de fazer valer o sentimento de posse e a competição para chamar minha atenção. Tratam-se de características que se inserem na etapa personalística que, para Wallon (1995), é o primeiro estágio em que a criança exerce sua autonomia, fazendo um esforço para se distanciar do meio. O momento reflete o conflito e o antagonismo nas relações que a criança passa a estabelecer, pois, se por um lado ela tenta se opor ao meio, por outro, ela percebe o quanto está sincrética a ele.

Nos episódios a seguir, que têm como protagonista Ana Maria, é evidenciada outra conduta típica do estágio do personalismo, a simpatia.

Episódio 7 - Na brinquedoteca: Ana Maria está andando pela sala, aproxima-se de Raquel e fica olhando o brinquedo que ela tem nas mãos e diz pra ela: *dá?* Raquel se vira para evitar que ela pegue o brinquedo. Ana Maria agacha e fica esperando que Raquel se distraia, me olha de lado e finjo que não estou observando. Quando sente que ninguém está vendo, tira o brinquedo de Raquel à força, esta lhe dá um tapa, ela revida, e Raquel começa a chorar... Ana Maria fica olhando a colega chorar um pouco e depois oferece a ela outro brinquedo. (Diário de campo, 13/05/2008)

Episódio 8 - Na sala de atividades: No horário de chegada, André é trazido pela avó. Ao ser deixado na sala chora bastante, primeiro no colo de uma das profissionais e depois silenciosamente em um canto. Ana Maria, que o observa desde a chegada, vai em sua

direção e tenta consolá-lo enxugando-lhe as lágrimas e passando a mão em seu rosto; também tenta pegá-lo no colo, mas ele se esquivava. (Diário de campo, 06/05/2008)

Nos dois episódios acima é visível o caráter contagioso das manifestações afetivas a partir do que Wallon (1971) denominou de mimetismo afetivo, cuja expressão mais refinada é a simpatia. Segundo essa teoria, no mimetismo afetivo a criança confunde os sentimentos do outro com os seus, sendo esse processo influenciado pelas reações mímicas e pelas aprendizagens do ambiente sociocultural em que a criança está inserida. Assim, Ana Maria demonstra os primeiros traços de altruísmo; ou seja, a simpatia pela dor de Bruno e Raquel. Esse processo permite à criança examinar e apreender as emoções que correspondem a si mesma e também ao outro, separando o que lhe diz respeito e o que não.

Pedrosa (1996) comenta que a simpatia permite à criança colocar-se no lugar do outro, ou sentir o que o outro sente na perspectiva deste. Segundo Wallon (1971), esse tipo de relação afetiva é desencadeada pela percepção de indícios de atitudes e fisionomias, sendo a mímica considerada o elemento que possibilita a criança esse reconhecimento de si nos outros e dos outros em si própria. Segundo a teoria walloniana, a simpatia só é manifestada quando já uma percepção do eu independente do outro.

Ainda se atentando às expressões faciais, é possível analisar o episódio a seguir:

Episódio 9 - Na brinquedoteca: Lena se aproxima e senta perto de Elis que está sentada no chão com uma boneca na mão e outros brinquedos em volta. As duas não conversam, interagem apenas com olhares. Elis fita Lena e imediatamente recolhe os brinquedos. Num movimento rápido Lena pega uma bolinha, Elis toma-a de suas mãos e a coloca entre suas pernas. Lena tenta pegar novamente a bolinha ou outro brinquedo; Elis se vira de lado para tentar impedi-la. Lena crava os dedos no braço de Elis; esta faz bico, depois olha com raiva franzindo a testa, pega a boneca e bate na cabeça de Lena que começa a chorar... (Diário de campo, 13/05/2008)



Percebe-se nesse episódio que, mesmo sem verbalizar nenhuma palavra, as duas crianças se opõem e expressam seus desejos pelas expressões corporais e faciais. No caso de Elis, as expressões faciais são muito fortes, pois precisa demonstrar que não deseja compartilhar os brinquedos, o que denota o sentimento de posse dos objetos e a proteção destes como se fossem de sua exclusiva propriedade. Suas expressões faciais (fitar a colega, fazer bico e franzir a testa) demonstram que ela não gosta das atitudes de Lena e essa é a forma que encontra de repreendê-la, visto que neste momento são os recursos expressivos que domina.

Para Wallon (1986e), a mímica suscita a sensibilidade postural, afetiva e emotiva, sendo alimentada por esta sensibilidade que também é despertada no outro, agindo de forma reflexa; sendo que é “sob a influência do outro é que ela faz surgir as premissas da consciência, que são os estados afetivos” (p. 42).

Neste episódio, com relação à atitude de Lena, é possível visualizar mais uma vez a relação entre disputa do objeto e processo de diferenciação do eu proposta por Wallon (1995). Essa relação é identificada na conduta da criança a busca pela posse do objeto do outro, o desejo de atentar contra a propriedade do outro, podendo desfazer-se do objeto tão logo o tenha obtido.

Episódio 10 - Na sala de atividades: As crianças estão fazendo fila para o almoço. São orientadas a se organizar em fila dupla e pegar na mão do colega. Gabriela se recusa a pegar na mão de Mariely, nada verbaliza, mas esconde a mão e se vira de lado. José Paulo não fica parado na fila e também não quer segurar na mão de ninguém, começa a brincar e se senta no chão. Bruno agacha a seu lado e passa mão em sua cabeça. José Paulo reage de maneira brusca e resmunga um não, indicando que é para Bruno tirar a mão dele... (Diário de campo, 03/04/2008)

A atitude de José Paulo indica a reprovação da atitude de Bruno, bem como uma forma de distanciar-lo; o mesmo se aplica a Gabriela, que nada verbaliza, mas comunica-se com gestos bastante expressivos (virar-se, esconder

mão, franzir a testa). Pode-se notar que os gestos de aproximação das outras crianças foram recebidos como por Gabriela e José Paulo como agressão, como contato físico ameaçador, o que denota que ambos estão tentando impor limites em relação ao colega.

A motricidade (assim como a emoção) tem, na teoria walloniana, uma função de expressão, entendendo expressão como recurso de intercâmbio, relação com o outro. Nesse sentido, as reações negativas de Gabriela e José Paulo ao contato físico sugerem que eles estariam voltando-se contra o que consideram uma invasão de seus limites territoriais, o que na teoria de Wallon<sup>28</sup> seria o “espaço afetivo”. Segundo Tran-Thong (1987), esse espaço pode ultrapassar o espaço postural definido pelo alcance dos gestos; assim, o espaço afetivo seria como um extravasamento da sensibilidade particular no espaço ambiente; ou seja, a criação de uma zona defensiva, cuja entrada neste espaço é vista, na forma negativa, como invasão ou violação de território e, na forma positiva, como uma carícia.

Essa é uma característica que pode ser inferida ao comportamento de Lena apresentado no episódio a seguir.

Episódio 11 - Na sala de atividades: Estou sentada no chão com as pernas cruzadas num dos cantos da sala. Lena está sentada no meio de minhas pernas. Elis chega perto e convido-a para sentar na minha perna. Lena resmungua contrariada, diz *não*, franze a testa e olha para Elis com semblante sério. Digo a ela que há espaço para as duas no colo. Ainda contrariada, deixa que Elis sente na minha perna, mas começa a esticar o corpo, abre os braços para ocupar mais espaço, empurra Elis com os pés. Chamo-lhe a atenção para que dê espaço, pois as duas cabem no meu colo, porém não me atende e começa a fazer cara de choro. Elis me olha contrariada, levanta-se e sai. Lena sorri pra mim com olhar triunfante. (Diário de campo, 23/06/2008)

Chama atenção neste episódio a forma, de início sutil, que Lena usa para apossar-se do espaço que considera seu. Inicialmente não quer dividir, depois

---

<sup>28</sup> WALLON, H. La consciencia y la vida subconsciente. Nuevo tratado de Psicología. Buenos Aires: Kapelusz, 1948

se mostra convencida a fazê-lo, para aos poucos ir tomando atitudes de garanti-lo só pra si, reivindicando o resgate do lugar que ocupava e que considera ter sido tomado por outro.

Lena tenta apropriar-se de um espaço que não é só seu, sinalizando o que Wallon (1986c) designou de “primeiro desejo de propriedade”, que descreve o desejo da criança em querer apropriar-se de algo que é reconhecido como não sendo seu; esse desejo está baseado num sentimento de competição. Fica claro que Lena não queria desde o princípio dividir o espaço, mas acatou o meu apelo, o que lhe deu condições de disputar o espaço com Elis. Segundo a teoria walloniana, o que estava em jogo não era o lugar, mas a disputa baseada na competição deste; vencer a disputa é uma “necessidade de reconhecer a existência de sua pessoa”.

Analisando o comportamento de Lena, quando Elis abandona o colo e ela sorri, outro aspecto que pode ser destacado são características do que Wallon (1971) chamou de “comportamento déspota”, que se traduz no prazer que a criança revela ao ver o outro “derrotado”. Segundo o autor, é um sentimento de superioridade, mas também de participação, uma vez que não está baseado na derrota do adversário, mas no sentimento que o adversário tem da derrota. Esse sentimento não é entendido como cumplicidade, mas como oposição, que se manifesta gradativamente, podendo ser um sentimento de despotismo ou de rivalidade.

Lena também já mostra ser capaz de fingir e dissimular sentimentos e atitudes que podem ser desaprovados pelos adultos. Segundo Wallon (1995), isso é possível graças à imposição do segredo à consciência infantil, o que indica os primeiros traços de formação da moral.

Nos dois episódios descritos a seguir é possível visualizar essas atitudes em situações de disputa de objetos

Episódio 12 - No refeitório: Lena termina de comer sua comida e começa a olhar dos lados. Presta atenção nos pratos das outras crianças, mas também nas atitudes das educadoras. Quando se percebe fora do foco de atenção das profissionais tenta pegar comida do prato ao lado. É repreendida, faz cara de contrariada, mas tenta novamente; ao ser repreendida novamente, desta vez

mais energicamente, sorri com olhar inocente como quem diz: *só estava brincando...*(Diário de campo, 13/03/2008)

Episódio 13 - Na sala de atividades: Lena se aproxima de Vitória que está com uma “panelinha” nas mãos. Este é um objeto que Lena havia abandonado no chão anteriormente. Trocam olhares e Vitória se vira escondendo o brinquedo. Lena se aproxima e tenta tirar-lhe o brinquedo das mãos. Vitória chora e cai no chão e Lena arranca-lhe o brinquedo das mãos e diz: *Meu*. Ao ser repreendida por uma educadora, franze a testa, olha para Vitória no chão e depois sorri com ar inocente. (Diário de campo, 15/05/2008)

Neste último episódio percebe-se também a disputa pelo objeto e a iniciativa de “fazer valer o desejo próprio”, Lena usa enfaticamente o pronome *meu* para reafirmar que o objeto *lhe* pertence; o uso do pronome possessivo “*meu*” indica os traços de uma personalidade egoística, no sentido de estarem sendo traçados os primeiros indícios do EU.

Na disputa dos objetos, o sentimento de propriedade é manifesto, pois ter propriedade sobre algo tem significado não só de apropriação de algo que pertence a outro, mas também a afirmação de si mesmo (Wallon, 1995). Lena reivindica o resgate de algo que ela julga ser seu, que *lhe* pertence, pois estava de posse dele anteriormente, tratando-se também por uma disputa de “lugar”, que no caso não é um lugar físico, mas um objeto.

A sobreposição entre espaço e objeto e o sentimento de propriedade também podem ser visualizados no episódio a seguir protagonizado por Elis:

Episódio 14 - No solário: Elis me puxa pela mão e começa a mostrar os desenhos do muro. Começo a nomeá-los: *Bob Esponja, Patrick, uma borboleta, um peixe*, etc. Outras crianças se aproximam e me cercam, começam a apontar outros desenhos para que eu nomeie, Elis primeiro se afasta, mas depois volta e começa a empurrar as crianças para que fiquem longe no muro. (Diário de campo, 16/04/2008)

Nesse episódio, Elis demonstra o sentimento de ciúme, a disputa pela minha atenção e também o sentimento de posse pelo muro como se tivesse direitos sobre ele por ter iniciado a brincadeira comigo. Os sentimentos de ciúme, a posse extensiva aos objetos e as cenas para chamar a atenção dos que estão ao seu redor são características essenciais para se distinguir dos outros. Nesse sentido, a criança tem necessidade de mostrar ao colega que o objeto é “seu”, ele não pode se apossar deste, pois já tem “dono”. Essas são manifestações típicas do período personalista, importantes para o processo de individualização da criança; no entanto, só são possíveis de ocorrência no interior de grupos diversificados. Para Wallon (1986d), essa é uma etapa inevitável de conflito íntimo entre a criança e os outros, extremamente necessária para a harmonização das relações sociais posteriores; por esse motivo a criança se sente estreitamente solitária e sensível à imagem que os outros têm e que ela mesma tem de si.

Episódio 15 - Na sala de atividades: Chego no horário de entrada e cinco crianças já estão presentes, dentre elas Luciana. Digo bom dia às educadoras e depois me dirijo as crianças. Digo cumprimento-as pelos nomes. Ao dizer “Oi” à Luciana, esta sorri largamente para mim. (Diário de campo, 17/06/2008)

Esta é uma atitude de reconhecimento que se repetiu em outro momento de forma muito interessante. Tive que me ausentar por duas semanas por razões pessoais; quando voltei fui recebida efuziantemente por Luciana e também por José Paulo. Luciana sorriu e me reconheceu prontamente, dirigindo-se a mim dizendo de forma mansa e graciosa “*professora*”...

Considero importante destacar esse episódio, pois freqüentemente as crianças me chamavam de mãe, fato que também acontece com as profissionais. Estas se auto-intitulam tia ou se referem a si pelo nome próprio. Sempre que alguma criança me chamava de mãe, orientava-a que me tratasse como professora. Luciana e José Paulo muito rapidamente aprenderam a me chamar dessa forma, as outras crianças precisavam ser lembradas e assim mesmo adotavam esse tratamento. Interessante foi perceber que, quando queria me desafiar ou mostrar desagrado com determinada situação, Luciana me chamava de mãe.

Ocorre então o que Wallon (1986a) nomeou de experimentação da personalidade recém percebida sobre a do outro. Segundo o autor, no período personalista, os desdobramentos ocorridos no processo de desenvolvimento da personalidade incitam a criança a usar circunstâncias favoráveis para dominar, exigir ou tornar-se objeto de dedicação exclusiva, chegando mesmo “a cometer intencionalmente erros ou faltas para ser repreendida e manter a atenção voltada para ela” (p. 58).

#### **4.3 Expressividade infantil: o que é possível apreender?**

Sobre as crianças focais cabe apontar que Ana Maria está vivendo um momento de exibicionismo, que é possível enquadrar no período da graça descrito pela teoria walloniana. Segundo essa tese, nesse momento é marcante o narcisismo da criança, que busca admiração e satisfação pessoal, expressando-se de forma sedutora, elegante e suave a fim de ser aceita pelo outro. Ana Maria está sempre prestando atenção no comportamento das profissionais para imitar suas atitudes; na maioria das situações, age com desenvoltura. A teoria ainda aponta que, se a criança sente-se frustrada em sua necessidade de afirmação, pode demonstrar timidez; no caso de Ana Maria quando contrariada mostra-se carente e apresenta comportamentos regressivos como, por exemplo, em vários momentos tentou abrir minha blusa procurando o peito; em outros momentos chorava e pedia a chupeta. Percebe-se também em suas atitudes uma leve alternância de comportamentos característicos do período da graça e o da imitação. É a criança que mais interage com seus pares, muito esperta e ágil, assim como Luciana já faz uso com regularidade da linguagem oral.

Luciana é uma criança bastante atenciosa, está prestando atenção à sua volta, mas, diferentemente de Ana Maria, não procura imitar os gestos das profissionais ou das outras crianças; procura, sim, repetir a linguagem oral; é bastante esperta e tudo o que é verbalizado na sala procura de alguma forma ecoar. Nos momentos em que há música é a criança que mais parece desfrutar do momento, dança e canta alegremente. Nos momentos de observação, assim como José Paulo, procurou sempre estar próxima a mim. Suas manifestações expressivas levam a crer que se encontra no período do personalismo.

Lena vive a fase da recusa e da reivindicação, ou seja, não aceita as imposições que são feitas pelos adultos, em constante atitude negativista. É

extremamente teimosa, desobediente e ciumenta. Está sempre requisitando atenção exclusiva; quando não o consegue o que almeja age agressivamente com as outras crianças e também com os adultos; é protagonista de grande parte dos episódios que retratam recursos de oposição e disputa de objetos.

Elis também vive um momento de recusa e reivindicação; mas suas atitudes são mais comedidas. Aparentemente tem um temperamento mais dócil; no entanto, é a criança que demonstra maior mudança brusca de conduta, apesar de ser um tanto retraída, torna-se agressiva com certa facilidade, mostrando-se instável. Segundo Wallon (1995), a instabilidade é a característica da inércia mental, atividade do estágio do personalismo, marcada pela reação indiscriminada aos estímulos exteriores, furtando-se de qualquer esforço mental; aliada a essa conduta também pode ocorrer a preservação, em que a criança permanece numa atividade como se estivesse aderida a ela. Cabe destacar que são essas manifestações os exercícios funcionais que garantem o surgimento da atenção. Outra explicação para as mudanças súbitas de comportamentos e atitudes de Elis diz respeito ao conflito íntimo que a criança vive na etapa personalista; a sensibilidade à imagem de si percebida por outros e pela própria criança, causa aflições e choques.

Entre Lena e Elis há um clima latente de disputa, uma rivalidade velada. Tem-se a impressão de que ambas, em relação uma a outra, já reagem não somente a impressões presentes, mas também a imagens e representações elaboradas. As razões para agirem de modo estúpido uma com a outra são mais consistentes e duráveis. Segundo Wallon (1986a), isso significa que ambas estão adquirindo a capacidade de reagir de forma adequada, indicando que não pertencem mais unicamente ao plano concreto, das experiências imediatas; ou seja, começam a associar idéias e apresentar maior objetividade nas reações e motivos de ações. No caso de Elis, esse processo está apenas no início; em Lena são traços já bastante marcantes.

José Paulo, desde o primeiro momento, estabeleceu uma identificação forte comigo, reagindo de forma agressiva quando não recebia minha atenção ou outra criança se aproximava de mim. É ágil, rápido quando quer algo, com pleno domínio e coordenação dos movimentos; é também desafiador nas brincadeiras, usando condutas de oposição a partir de agressão com gestos; demonstra a afirmação de sua pessoa pela exibição constante diante dos pares. Seu



comportamento indica várias características da etapa da sedução, segundo momento da etapa personalista.

Com relação à Gabriela, apesar de suas manifestações expressivas demonstrarem que se encontra no período sensório-motor e projetivo, pude perceber que nela se alternam sentimentos ambivalentes de timidez e arrogância, até mesmo de presunção, características da segunda fase da etapa personalista: a idade da graça ou da sedução. De acordo com Wallon (1979; 1995), a criança tem necessidade de ser admirada, de sentir que agrada aos outros. Como já apontado anteriormente, é uma criança muito independente e diferentemente da maioria das crianças, vem para a instituição sempre muito bem cuidada, o que faz com seja a criança mais valorizada pelas educadoras, até mesmo admirada pelo seu desembaraço. Creio que isso reforça sua atitude de manter-se afastada das crianças e próxima das educadoras, visto que ao ser admirada e aprovada pelos adultos reconhece-se como capaz. Segundo Wallon (1979), a criança também pode perceber que pode fracassar, o que gerará inquietações e conflitos, tornando-a ciumenta e competitiva.

Com relação ao agrupamento de berçário II num todo, percebeu-se que a maioria das crianças manipula os objetos explorando-os em atividades circulares, buscando apreendê-los, assim como não brinca com os pares. Grande parte das interações criança-criança ocorre com disputa de objetos; no entanto, com exceção de João Pedro, Lena, Elis e Ana Maria (crianças focais), quando o objeto é afastado da criança há a perda de interesse por ele. Isso porque, segundo Wallon, nessa etapa em que se encontram as crianças (*sensório-motor e projetiva*), o movimento é o suporte da representação. Inicialmente, os objetos do mundo são excitantes que o sujeito pode manipular para apreciar suas características (tato, audição, visão), pô-los em relação e classificá-los, mormente em atividades circulares. No entanto, a exploração dos objetos não é de natureza analítica; constitui-se no reconhecimento de uma estrutura significativa posta em relação a outras estruturas, inclusive espacialmente. Essas diferentes combinações vão configurar a chamada inteligência prática ou inteligência das situações, definida pela formulação de soluções nem verbais, nem mentais, mas intuitivas, a partir das relações que existem ou podem existir no espaço. Dessa forma, segundo Wallon (1995), o mais correto seria chamá-la de inteligência espacial.



Ainda sobre as crianças não focais, cabe dizer que elas pouco brincavam umas com as outras, nas diferentes situações cotidianas se envolviam individualmente; percebeu-se ainda a forte presença do movimento e do choro, também características do período sensório-motor e projetivo.

Com relação ao choro, o que me chamou a atenção é a sua intensidade; quando choram as crianças pareciam estar mergulhadas num estado intenso de dor e dilaceramento, como se o fato de terem sido privadas de algo, objeto ou atenção as tivessem privado de uma parte de si mesmas. Essa característica corrobora o que a teoria walloniana preconiza como marcante no estágio sensório motor e projetivo quando aponta que a criança vive a fase de sociabilidade sincrética; ou seja, a personalidade permanece ligada a um determinado objeto, pois o eu psíquico ainda está indiferenciado. (WALLON, 1971).

Nesse momento as interações sociais são de natureza predominantemente afetivo-emocional, quando é preciso haver uma consonância mínima de gestos e expressões para o encadeamento de ações individuais; há também uma grande suscetibilidade ao contágio emocional, o que também explica outra característica desse período observado nas crianças não focais, que diz respeito à incontinência motora. Com grande freqüência as crianças estão inseridas numa atmosfera de excitação generalizada e agitação motora; a atividade mais freqüente é correr de um lado para outro da sala; quando uma criança iniciava esta atividade, era rapidamente imitada por outras.

Segundo Wallon (1995), a fase sensório-motora e projetiva se caracteriza pelo movimento constante, pois é dele que a criança apreende o universo circundante; além disso, o movimento é fonte de impressões agradáveis e dele deriva a alegria; isso porque, em sua origem, a alegria encontra no tônus muscular e na atividade postural sua forma de vazão.

Ratificando a afirmação de que a grande maioria das crianças observadas apresenta um maior número de características típicas do período sensório-motor e projetivo, são poucas as crianças que exploram o espelho disposto numa das paredes da sala de atividades. Nesse sentido, notei que somente Luciana e José Paulo (crianças focais) demonstraram interesse pela própria imagem refletida no espelho, pois olhavam, tocavam, sorriam; em alguns momentos me levaram para ver a imagem refletida. Essas atitudes parecem indicar que se encontram no período determinado por Wallon (1971) como animista, descrito como o momento em que a

criança brinca e diverte-se com a imagem refletida; no entanto ainda não reconhecem essa imagem como sendo parte dela mesma. Segundo a teoria walloniana, a dificuldade de reconhecer numa imagem a contradição de se observar simultaneamente em dois espaços indica que ainda não estão suficientemente integrados, um ao outro, a percepção do espaço cinestésico ou pessoal e do espaço exterior, o dos objetos.

Com relação às crianças focais, o ciúme foi manifestação expressiva recorrente em todas elas, confirmando-se aqui o postulado walloniano de que o ciúme, em sua manifestação mais primitiva, pode ser observado já a partir do primeiro ano de vida. Essa é uma interação essencialmente triádica, quando o protótipo está numa situação em que o adulto deve “dividir-se” para duas crianças. Há exemplos nos episódios narrados em que uma criança é alvo de solicitude e uma segunda observa a cena para em seguida protestar de alguma forma, manifestando sua frustração por não ser aquela que recebe um afago ou é contemplada.

Embora nesse momento o ciúme reflita e produza um estado de fusão eu-outro por apresentar um estado ainda mal diferenciado da sensibilidade, também é responsável por introduzir um contraste emocional que anuncia o início da individualização. Dessa forma, há um conflito constante pela “posse” do outro, seja na imagem de um objeto real ou no sentido figurado de sua personalidade; assim, as crianças personalistas recorrem a subterfúgios como a mentira, a agressão física, ou a sedução para apropriar-se de algo que não lhe pertence.

Com relação ao início desse processo de individualização, no grupo de crianças focais observou-se condutas de “afirmação do eu”, como o uso do pronome possessivo “meu” e das situações em torno da disputa por um objeto na tentativa de fazer valer o seu “direito de posse”.

O uso de pronomes possessivos e na primeira pessoa do singular são características básicas do período de oposição. A oposição, como já apontado, é uma das fases da etapa personalista, voltada para a formação da pessoa, que deve ser compreendida como o início da afirmação de si, de um “eu” que gradativamente diferenciar-se-á do “outro”. Segundo Dourado (2005), as relações de conflito e oposição são momentos em que se evidencia e melhor se visualiza a importância do outro para a constituição da pessoa.

Em estudo anterior, Pereira (1998) encontrou os recursos de oposição em crianças de três e quatro anos e o uso dos pronomes “meu” e “minha”

e a negação aos pedidos da professora. A pesquisadora definiu as manifestações de disputa pelo objeto e pelo espaço como forma de “preservação do eu”. Já Nascimento (1997) encontrou em sua pesquisa as manifestações de disputa pela posse do objeto em crianças de 25 a 27 meses. No entanto, a disputa pelo objeto relatada pela autora, segundo a própria, refere-se não ao objeto em si, mas à extensão do próprio corpo, indicando que suas condutas apresentam as características do estágio sensório-motor.

Nessa mesma faixa etária, Bastos (1995) encontrou o sentimento de propriedade apresentado tanto em situações de disputa de objetos como no cuidado das crianças ao guardarem os objetos próximos a si mesmas. Fazem uso constante dos pronomes “meu” e “minha” ao se referir aos objetos, mas não se referem a si mesmos na primeira pessoa. Segundo a autora, isso denota que ainda não há a tomada de consciência de si, mas já há fartos indícios do processo de diferenciação eu-outro.

A conclusão a que se chega é que incidência dessas expressões está relacionada a inúmeros fatores, dentre eles o contexto em que se dão as interações, os recursos materiais disponíveis, mas principalmente os recursos expressivos com os quais as crianças podem contar neste momento, pois é a partir deles que são dados os significados de posse e uso dos objetos para a faixa etária em questão.

Diante desta colocação e dos dados obtidos é possível apontar que as características de oposição ocorrem mais precocemente do que postulam alguns estudos que se amparam na teoria walloniana, ou seja, fica claro que as características e os estágios de desenvolvimento importantes para a formação do ser humano não são demarcados pela idade cronológica, e sim pelas experiências sociais e afetivas vivenciadas individualmente que irão deflagrar regressões, conflitos e contradições que propiciem, reformulem e ampliem conceitos e funções. Assim, o desenvolvimento pressupõe um ritmo único e singular para cada indivíduo, que não é gradual ou linear, mas descontínuo e instável, não havendo precisão cronológica para o início ou término de determinadas atividades infantis.

Esse é um dado que corrobora a idéia walloniana de que os fatores orgânicos se configuram numa semiprogramação, sendo necessário considerar contextos históricos e sociais para avaliar as aquisições próprias do

desenvolvimento, evidenciando-se também que as conquistas são graduais, mas também alternantes.

Segundo a teoria walloniana, a criança constrói o significado das coisas, das pessoas e de si mesmo partilhando situações, construindo afetos e conhecimentos e diferenciando pontos de vista; assim, as crianças negociam os significados atribuídos aos outros e os que lhe são atribuídos. Na convivência com pares da mesma idade há o processo de construção compartilhada da noção de si e da individualidade dos outros. Em outros termos, o processo de socialização da criança é também de crescente individualização.

Nesse sentido, os dados reforçam o postulado de que o processo de desenvolvimento infantil se realiza nas interações, que objetivam não só a satisfação das necessidades básicas, como também a construção de novas relações sociais, com o predomínio da emoção sobre as demais atividades. Assim, reitera-se o importante papel desempenhado pelas instituições de educação infantil no sentido de garantir que as interações em seu interior se pautem na qualidade, a fim de ampliar o horizonte da criança e levá-la a transcender sua subjetividade e se inserir no social.

Os dados também comprovam o quanto as interações constituem um campo rico de significados, que se inter cruzam, complementam-se e apresentam amplas possibilidades de relações. Buscando apreender as motivações subjacentes às expressões das crianças, chega-se à conclusão de que em grande parte das interações, na maioria dos episódios e em situações não relatadas, o fator desencadeador foram os objetos.

Nesse sentido, também no grupo de crianças não focais a interação mais significativa foi da criança com os objetos e menos com seus pares; assim, entende-se que é pelo objeto que a criança vai iniciando a diferenciação entre ela e o outro. Wallon (1979) afirma que essa diferenciação deve encontrar em si um conteúdo e é nos objetos que a criança primeiro se identificará na forma do meu e do teu.

Esses são dados que nos remetem à organização do espaço, ao ambiente e à sua importância no processo de desenvolvimento infantil. Segundo Barbosa (2006), o ambiente é um espaço construído, definido nas relações humanas por ser organizado simbolicamente pelas pessoas responsáveis pelo seu funcionamento, mas também pelos seus usuários. Ainda segundo a autora, o

ambiente é fundamental na constituição dos sujeitos por ser um mediador cultural, tanto em aspectos cognitivos e motores, quanto sociais e afetivos.

Nesse sentido, cabe destacar que a organização do ambiente observado pouco favorece o desenvolvimento integral das crianças, visto que, além da ausência de objetos, a disposição do mobiliário não proporciona momentos de interação das crianças entre si e muito menos com os objetos.

Oliveira e Rosseti-Ferreira (1993) já apontaram o valor e importância da interação criança-criança para o desenvolvimento infantil, bem como do papel fundamental que as instituições de educação infantil têm no sentido de que podem estruturar situações propícias para as interações entre as crianças. Enfatizam ainda a necessidade de haver situações em que crianças e adultos possam interagir, para que esses últimos auxiliem a criança a dar significados aos seus gestos, posturas e verbalizações, permitindo assim que a criança se construa como sujeito idiossincrático. Na perspectiva walloniana, a diversidade de relações com diferentes indivíduos, diferentes meios e grupos possibilita ao indivíduo transformar e ser transformado, ampliando desenvolvimento, potencializando aprendizagens. (WALLON, 1986d).

No entanto, apesar das condições do ambiente observado não serem apropriadas, as crianças interagem, criavam estratégias de interação e diálogo, numa espécie de jogo de escapar e resistir. Isso demonstra o quanto as crianças são competentes e independentes, que estas se constroem e são construtoras umas das outras em processos de interação mútua. (SARMENTO, 2004).

Assim, neste capítulo, portanto, apresentamos as manifestações expressivas utilizadas pelas crianças na interação com seus pares a partir dos indicadores referenciados por Henri Wallon. A análise mostrou, assim como já apontado nos estudos da mesma natureza, que uma metodologia como a utilizada neste trabalho, que olha para a criança em contexto, conduz o pesquisador a realmente perceber as sutilezas e expressões infantis, expressões essas que muitas vezes passam despercebidas no cotidiano da creche. São diversas e múltiplas as formas de interação da criança e, como já apontado, essas são constitutivas do ser humano. Dessa forma é preciso perceber os sinais emitidos pelas crianças para que sejam legitimadas.

É no sentido de pensar em projetos político-pedagógicos que valorizem a criança como pessoa completa, competente e ativa, realçando a necessidade de uma proposta educacional que rejeita modelos assistencialistas e espontâneístas de atendimento á infância e que se recusa a aceitar a impregnação de ações do ensino fundamental em suas práticas, que serão trazidas as considerações do capítulo seguinte.

## **O “PONTO” FINAL OU DE VOLTA AO COMEÇO?**

*O essencial é saber ver.  
Saber ver sem estar a pensar.  
E nem pensar quando se vê,  
nem ver quando se pensa.  
Mas isso,  
isso exige um estudo profundo,  
uma aprendizagem do desaprender  
(Alberto Caieiro)*

A atenção das pesquisas voltadas para a questão das relações afetivas das crianças, em particular da primeira infância, é fato relativamente recente, surgindo os primeiros estudos a partir das primeiras décadas do século XX. Nesses trabalhos, a tônica dos discursos sempre foi dada pela área da Psicologia, cuja ênfase recaía sempre na interação mãe-filho, adulto-criança, onde se predomina a concepção de criança pequena incapaz de interagir e estabelecer relações duradouras com os pares da mesma faixa etária. Decorre daí a importância do papel assumido pela mãe nos primeiros meses de vida e a caracterização dos profissionais que lidam diretamente com a criança pequena como “mães substitutas”. (OLIVEIRA; ROSSETI-FERREIRA, 1993).

A partir das últimas décadas do século XX, vários estudos começam a direcionar o olhar para a dimensão afetiva do comportamento humano, dando ênfase às interações sociais e ao papel determinante do outro na configuração idiossincrática e singular dos indivíduos, recuperando e consolidando teorias que se baseiam numa visão integrada do ser humano (em especial a teoria psicogenética de Henri Wallon), que consideram a ação humana como inserida em processos psicológicos culturais e individuais.

Segundo Leite e Tassoni (2002), as preocupações contemporâneas acerca dos processos de aprendizagem estão muito mais voltadas à qualidade de suas formas de condução: para o como intervir, em que momento, porque intervir, quais conseqüências, etc., principalmente no que diz respeito à educação direcionada às crianças pequenas.

Sobre a construção de conhecimentos, o desenvolvimento da criança e o papel da educação infantil, diversos pesquisadores<sup>29</sup> têm contribuído para a compreensão e discussão da qualidade das creches e pré-escolas no país. São contribuições que nos colocam, principalmente, diante de questões como a inexistência de uma proposta educativa adequada para creches e pré-escolas, como também para os desafios de compreender o desenvolvimento da criança pequena em contextos coletivos.

Nesse sentido, é importante destacar que a vivência escolar é indispensável ao desenvolvimento da criança pequena, uma vez que as relações mantidas no ambiente familiar são irrefutáveis, a necessidade de frequentar ambientes menos estruturados e carregados afetivamente se justifica. A família é uma situação imposta, “diferentemente de outros grupos mais ou menos facultativos, a família é um grupo natural e necessário” (WALLON, 1979, p. 165), não há como libertar-se ou abstrair-se em seu interior. Segundo Wallon, a criança pertence à família tanto quanto pertence a si mesma.

Na escola<sup>30</sup>, diferentemente da família, tem-se um espaço mais diversificado, com uma riqueza maior de relações, que oferece à criança a oportunidade de convivência com pares da mesma faixa etária, de outras e com adultos que não possuem o mesmo *status* que seus pais e parentes próximos. As relações vividas também são mais livres, até mesmo facultativas, pois, de certa forma, a criança pode escolher com quem quer interagir, de quem quer ser amigo ou mesmo se afastar de acordo com seu desejo. Assim, o lugar que ocupa no grupo depende mais diretamente da criança, do seu comportamento e de suas preferências. (WEREBE; NADEL-BRULFERT, 1986). Wallon (1979) aponta a influência dos grupos na evolução do indivíduo, afirmando que eles são importantes não só para a aprendizagem social, mas também para o desenvolvimento da personalidade da criança e a consciência de si.

Para Wallon (1979), à pré-escola cabe o papel de preparar a emancipação da criança, reduzir a influência exclusiva da família e promover o seu

---

<sup>29</sup> Com destaque para os trabalhos produzidos nos espaços da ANPED - Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação - GT “Educação da criança de 0 a 6 anos”; CINDEDI - Centro de Investigação sobre Desenvolvimento e Educação Infantil - USP-RP; NUPEIN - Núcleo de Estudos e Pesquisas na Pequena Infância e NEE0A6 - Núcleo de Estudos e Pesquisa da Educação de 0 a 6 anos, ambos da UFSC, entre outros.

<sup>30</sup> Cabe salientar que o termo escola é usado no texto no sentido de referendar a educação formal e não a defesa da escolarização precoce da criança pequena.



“encontro” com outras crianças da mesma idade. Esclarece que as relações a serem mantidas entre os pares de crianças e também com os adultos serão muito elementares, o que ocasiona ser a disciplina deste ambiente diferenciada dos outros níveis escolares.

Ora, é desta forma que se defende ser a Educação Infantil um espaço de mediação da inserção social e cultural das crianças ao mundo dos adultos, mas que tem como foco a criança em si mesma, a diversidade de capacidades (intelectual, estética, motora, emocional, etc.) e necessidades próprias desta faixa etária. Dessa forma, não é um apêndice do Ensino Fundamental, é instância específica com identidade e finalidade própria, finalidade essa de promoção da criança, de auxílio ao crescimento e desenvolvimento infantil, de aprendizagem, de construção de conhecimento, de formação integral de seus atores. Sendo assim, complementar e não substituta das funções que são e devem ser exercidas pela família.

Dessa forma, a instituição escolar tem seu papel e lugar assegurados na dinâmica social e principalmente no processo de desenvolvimento humano, não precisando e nem devendo incorporar de outras instituições o modelo das relações a serem estabelecidas em seu interior.

É preciso também reconhecer a intencionalidade da atuação docente nessa modalidade de ensino, uma vez que é necessária ao profissional que atua diretamente com a criança, no desempenho de sua função, uma aproximação, mas também um distanciamento do cuidar materno instintivo, dada a especificidade de sua tarefa. Em outros termos, ao mesmo tempo em que se aproxima, o seu papel se distancia do de “mãe” ao articular as dimensões de cuidado e de educação necessárias nesta etapa da vida da criança. Essa aproximação e distanciamento são uma constante na prática da educação infantil e elemento básico na identidade de seus profissionais, uma vez que, ao integrar outros papéis, estão envolvidos por inúmeras complexidades.

É dessa forma que Wallon (1979, p. 208) afirma ser a escola um campo privilegiado, e que sua função é tratar da obra mais fundamental de uma sociedade: a educação das crianças. Afirma ainda ser melhor “a denominação de escola maternal à de jardim da infância”, pois esta primeira denota bem o “gênero de cuidados de que precisa ainda a criança”. Também é essa a razão que reafirmo algo

quase clichê: que não se pode deixar a Educação Infantil se “contaminar” por cunhos exclusivamente assistencialistas ou escolarizantes.

Nesse sentido, reforça-se como é importante e determinante o papel desempenhado pela educação infantil na evolução sócio-afetiva da criança, uma vez que seu desenvolvimento não depende somente de aspectos orgânicos que precisam ser “cultivados”, mas, principalmente, da qualidade das interações estabelecidas com o meio físico. É a qualidade dessas relações que possibilitarão o desenvolvimento dos instrumentos físicos e simbólicos que, por sua vez, permitem a adaptação ao meio físico e à vida social. Cabe então salientar que qualidade aqui é entendida como a elaboração de estratégias que darão margem ao desenvolvimento integral e integrado da criança (BRASIL, 1997).

Como em qualquer outro meio social, na escola existem diferenças, ocorrem conflitos, e outras situações que provocam os mais variados tipos de emoções e, diante das colocações acerca dos movimentos por quais passam o processo de desenvolvimento humano, é certo que a pré-escola é um espaço onde as emoções são freqüentes.

Em consonância com a teoria walloniana, são as emoções que conferem à criança competência social desde a tenra idade, visto ser através de sua manifestação que se estabelecem os processos comunicativos que possibilitam as trocas sociais que permitem a inserção da criança no universo simbólico e a percepção de si enquanto sujeito idiossincrático. Nas palavras de Oliveira e Rosseti-Ferreira (1993), antes do desenvolvimento da linguagem oral, a construção de significados e a formação da consciência de si se dá através das expressões afetivo-posturais. As emoções, que vão sendo organizadas em função da influência do ambiente, promovem a fusão entre a sensibilidade da criança e seus parceiros, num processo que gradativamente subsidiará a criança a assumir papéis que expressam as disposições de sua própria sensibilidade. Em cada etapa, segundo Wallon (1995), há coerência e significação próprias, assim como em “cada idade corresponde um tipo de comportamento e todo comportamento ordena-se em torno de certas atividades fundamentais”.

Assim, cabe reafirmar que a emoção é uma função humana que ultrapassa um estado fisiológico, uma vez que é a partir dela que a criança tem acesso ao universo simbólico do ambiente social e cultural em que se encontra inserida.

As manifestações infantis das crianças focais observadas na investigação sinalizam para condutas de oposição em relação aos pares tais como disputa de objeto, espaço, propriedade, imposição de desejo, colocação de limites e cumplicidade. Através desses recursos a criança confronta seu ponto de vista, busca a posse das coisas, aprende a tirar proveito das situações, defende objetos e lugares como se fossem propriedades sua. Nesse sentido, as crianças observadas estão organizando um primeiro esboço de seu EU, mesmo nas condições não muito adequadas para a rotina de crianças num ambiente coletivo, conforme apontado no capítulo 3; ou seja, a análise aponta que as condições da creche, no que diz respeito à organização do tempo-espaço educativo, demonstra que ele é compreendido e organizado para sujeitos-alunos e não para sujeitos-crianças.

Nesse sentido, faz-se necessário que as propostas pedagógicas para educação infantil enfatizem a importância das interações entre crianças, visto que se configurarem em uma das molas propulsoras do desenvolvimento; criem, intencionalmente, situações que permitam contatos entre grupos variados e situações interativas que favoreçam o desenvolvimento da autonomia baseando-se no respeito pelas características próprias da inteligência infantil, bem como nas necessidades específicas de cada grupo. É preciso, então, uma concepção de escola infantil como espaço de comunicação e trocas permanentes, onde a coerência, a unidade dos princípios e as concepções comuns sobre valores instaurem um relacionamento de confiança, gerando assim criar um clima facilitador do desenvolvimento, num ambiente acolhedor e aconchegante.

No entanto, cabe o alerta para a necessidade de se relativizar as colocações acerca da intencionalidade educativa das atividades propostas na creche e na pré-escola, pois, quando se coloca que toda ação dentro da escola deve ser educativa, corre-se o risco de promover a perda da espontaneidade natural da infância e até mesmo de cercear a criança do direito de ficar algum tempo sem fazer nada dentro da instituição...

Cerisara (2007) e Oliveira (2002) apontam que toda atividade pode ser realizada enfatizando tanto a dimensão subjetiva (afetiva) quanto à objetiva (cognitiva); neste sentido, as linguagens expressivas e a atividade lúdica são particularmente interessantes numa proposta pedagógica que visa o desenvolvimento integral da pessoa.

Oliveira (2002) indica que a elaboração de propostas pedagógicas para educação infantil precisa levar em conta os comportamentos predominantes em cada idade e o seu objetivo, bem como as prioridades adaptativas da criança para melhor orientação educativa no sentido de adequar essas possibilidades ao potencial educativo presente em cada atividade a ser proposta, para não correr o risco de suprimir formas básicas de expressão da criança. É necessário, ainda, que os profissionais envolvidos com a educação da infância adotem como atitude constante refletir sobre o valor das experiências realizadas pelas crianças enquanto recurso necessário para o domínio de competências consideradas básicas para obterem sucesso em sua inserção numa sociedade concreta.

Segundo Tardos e Szanto (2004, p. 38), “para que a vida ativa de uma criança seja satisfatória [...] é necessário que haja dois fatores fundamentais: que ela tenha liberdade de movimentos e que tenha alguma coisa com que ocupar-se relacionada com seu desenvolvimento”. Os autores apontam ainda que a organização do espaço e de atividades em função das necessidades da criança, bem como o respeito por aquilo que ela faz, proporcionarão o enriquecimento de sua personalidade, o desenvolvimento da segurança afetiva, a consciência e a sua auto-estima.

Essa discussão nos remete a apontar novamente o papel dos educadores de crianças nessa faixa etária. Aos profissionais que lidam com a criança na primeira infância, seria de grande utilidade recursos teóricos que os sensibilizassem para os traços expressivos da conduta das crianças - olhar, entonação da fala, qualidade dos gestos, variações posturais - por meio dos quais se podem obter indícios dos estados afetivos e sobre diversos aspectos da atividade cognitiva.

Tomando como referência as profissionais da instituição observada, cabe apontar que nenhuma delas tem formação específica para atuar junto à criança pequena. Todas apontaram que, ao prestar o concurso para assumir o cargo de Auxiliar de Desenvolvimento Infantil<sup>31</sup>, não tinham clareza das funções atribuídas a ele, bem como não receberam nenhum tipo de formação ou preparo prévio antes de iniciarem as atividades profissionais.

---

<sup>31</sup> Nomenclatura do município para designar o cargo das profissionais que atuam junto as crianças na faixa etária de 0 a 3 anos.

As profissionais ainda declararam estarem satisfeitas com a profissão; não se vêem como educadoras, mas percebem a importância e complexidade de sua tarefa, que implica mais que simplesmente prover a criança de cuidados de higiene, alimentação e conforto. Mostram-se desconfortáveis com a falta de orientação sobre como lidar corretamente de forma “pedagógica” com as crianças, declarando que há orientação pedagógica na instituição, mas que esta não é suficiente, visto não terem uma formação inicial voltada à educação da criança.

Almeida (2006) aponta que o educador precisa conhecer teorias do desenvolvimento, de aprendizagem, da personalidade e outras que os livros ensinam; mas, também precisa incorporar estas teorias em suas práticas adotando atitudes permanentes de investigação, pois o verdadeiro saber advém da prática enriquecida pelas teorias e/ou vice-versa.

Assim, a simples adoção de manuais compostos de propostas teóricas não é o suficiente para “dar conta” da complexidade do processo educativo e de suas “múltiplas facetas”, pois:

A neutralidade, a racionalidade científica, a verdade da ciência são miragens e, como tal hipnotizam, embaçam, nebulam o olhar crítico que voltamos para o real. Penso que é preciso desembaçar este nosso olhar, descristalizar ou despertar nosso falar, na tentativa de enxergar o real e reapresentá-lo nas suas contradições, na sua ambigüidade, na sua descontinuidade, rompendo com a postura de velar métodos e técnicas como quem vela mortos [...] (KRAMER, 1992<sup>32</sup> apud CERISARA, 1997)

Dessa forma, é importante que o profissional encare as teorias como um conjunto de proposições hipotéticas que podem e devem ser testadas constantemente, verificadas em confronto com os resultados advindos de situações concretas. Somente dessa forma os conhecimentos teóricos adquirem relevância e assumem o seu verdadeiro papel, que é o de auxiliar o professor em sua prática cotidiana, subsidiando e enriquecendo as suas ações com maior autonomia e segurança. Nas palavras de Wallon (1979), a formação dos professores não pode ficar limitada aos livros; deve antes ter como referência inquestionável as experiências pedagógicas que eles próprios podem realizar, no sentido de adaptar as orientações dos manuais às condições reais do espírito e natureza da criança com a qual lida no dia-a-dia.

---

<sup>32</sup> Não há referência completa desta obra no texto citado.

Assim, não há um modelo de educação que possa ser transmitido e que dê conta da multiplicidade de experiências vividas nos ambientes de aprendizagem. Essa é uma constatação que naturalmente gera incertezas e inseguranças, mas pode (e deve) também possibilitar o surgimento de um encontro com a criação do conhecimento, abrindo novos espaços para a reflexão, a troca e o desabrochar do perfil do profissional da educação infantil necessário às exigências postas.

Isso porque os profissionais da educação infantil assumem o papel de co-responsáveis pela formação da criança, representando figuras fundamentais no seu processo de desenvolvimento; são modelos de identificação que dão continuidade a uma primeira relação de objeto iniciada com os pais. Para que essa relação se desenvolva de forma sadia, é preciso reconhecer as emoções e criar um espaço de confiabilidade para sua expressão. Viver, aprender e conhecer o mundo não significa só prazer; ao contrário, diz respeito a um enfrentamento constante da frustração e da falta. Com isso, a agressividade, a incontinência motora, entre outros, são aspectos inseparáveis do processo. Não se pode desconsiderar a participação imanente e intrínseca das emoções em cada ato mental, pois se o adulto rejeita esse lado da criança, rejeita-o enquanto ser humano, correndo o risco de criar um ambiente em que essas manifestações adquiriram proporções incontroláveis.

Bondioli (2004) aponta que no trabalho com crianças da educação infantil é preciso considerá-las como seres afetivos, com necessidades físicas e emocionais de fortalecimento da auto-estima, de vínculos afetivos, de toques corporais, de agrados e de muitas atenções para que se sintam especiais e possam desenvolver plenamente sua personalidade, sendo as crianças formadas (ou deformadas) do ponto de vista das relações que mantêm com as coisas e com as pessoas, e não apenas instruídas.

No entanto, enfatizar que as práticas educativas da educação infantil devem privilegiar a construção do sujeito não significa fazê-lo em detrimento da construção do conhecimento sobre o mundo. A eliminação deste aspecto da prática pedagógica da educação infantil representa um retrocesso nos avanços alcançados com relação à função educativa da creche e da pré-escola; o que implica dizer que esses objetivos devem estar integrados na proposta pedagógica da instituição. (OLIVEIRA, 2002).

Assim, uma educação que pretende olhar para a criança “como actores sociais de pleno direito e que interpreta os mundos de vida das crianças nas múltiplas interações simbólicas que as crianças estabelecem entre si e com os adultos” (SARMENTO, 2005, p. 18), evidencia a importância de ter consciência das necessidades básicas da criança pequena e as razões das mudanças de comportamento em idades e situações diferentes, levando em conta o papel que tais comportamentos desempenham na vida presente e futura da criança, no que diz respeito a aquisições cognitivas.

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil apontam que as crianças inseridas num ambiente que oferece um número abundante de possibilidades interativas têm o universo pessoal de significados ampliado. (BRASIL, 2006a). Dessa forma, é necessário que o espaço pedagógico esteja voltado ao estímulo da curiosidade e imaginação da criança, mas que seja também incompleto o suficiente para que ela possa se apropriar e transformar este espaço.

Nesse sentido, a importância da vivência em ambiente institucional como contributo para o desenvolvimento infantil é apontada por Ramos (2006), que cita os estudos de Anderson (1989)<sup>33</sup>, Howes (1990)<sup>34</sup> e Belsky e Egebeen (1991)<sup>35</sup> para esclarecer que as crianças que freqüentam creches são mais autônomas, ativas, comunicativas e sociáveis em relação as que permanecem no ambiente familiar. Segundo os autores, quando as condições de atendimento oferecidas são estimulantes e adequadas, as oportunidades de interações entre pares oferecidas pela creche otimizam de forma significativa o desenvolvimento infantil.

Pesquisas como as de Pereira (1992), Almeida (1994), Bastos (1995), Duarte (1997), Nascimento (1997), Pereira (1998), Costa (1999) confirmam a importância de se considerar as implicações afetivas como forma de favorecer o desenvolvimento global da criança pequena, e principalmente o papel a ser desempenhado pela Educação Infantil nesse processo.

---

<sup>33</sup> ANDERSON, B. Effects of public day-care center: a logitudinal study. *Child Development*, v. 62, p. 857-886, 1989.

<sup>34</sup> HOWES, C. Can the age of entry into child care and the quality of child care predict adjustment in kindergarten? *Developmental Psychology*, v. 26, p. 292-303. 1990

<sup>35</sup> BELSKY, J.; EGGEBEEN, D. Early and extensive maternal employment and young children's socio-emotional development: national longitudinal survey of youth and child. *Marriage family*, v. 47, p. 855-865, 1991.



Mas o número de investigações acerca da temática ainda é reduzido, há necessidade de mais estudos envolvendo crianças na primeira infância em contextos coletivos, pois a investigação aqui exposta é somente uma das várias possibilidades de análises e abordagens acerca da amplitude das expressões infantis e o seu papel na sua evolução.

Os estudos citados já alertaram para a necessidade de se incluir a questão das emoções como tema de reflexão pedagógica, principalmente nos espaços de formação do profissional que atua junto às crianças. Dessa forma, apenas reforço esse apontamento, salientando ainda que esse tema precisa ser incluído com mais frequência no campo das pesquisas em educação, no sentido de que seja possível obter mais subsídios acerca dos efeitos da emoção sobre os indivíduos e nas interações ocorridas no contexto pedagógico, visto ser um assunto que instrumentaliza de forma significativa a atuação dos profissionais ligados à educação da criança pequena.

Segundo Wallon (1995, p. 27), “a criança só sabe viver a sua infância. Conhecê-la, cabe ao adulto”. E a pergunta que se faz diante dessa afirmação é a mesma que deveríamos, nós adultos, pais, cuidadores, professores, etc., nos fazer: “Mas o que prevalecerá neste conhecimento: o ponto de vista do adulto ou o da criança?”.

Dessa forma, ao concluir a tarefa a que me propus, cabe dizer que as idéias que defendo não são originalmente minhas... Eu as tomei emprestadas de filósofos, roubei-as de poetas, furtei-as de muitos pensadores... Mas as escolhas são minhas, ninguém mais é responsável por esta jornada e pelo caminho que decidi trilhar para vivenciá-la. E se você não está de acordo com estas idéias, quais seriam as que você usaria?<sup>36</sup>.

---

<sup>36</sup> Idéia originalmente contida no livro “O monge e o executivo” de James C. Hunter, numa citação de Dale Carnegie.



## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. R. S. *A emoção na percepção do professor pré-escolar*. Um estudo com base na teoria de Henri Wallon. 1994. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

\_\_\_\_\_. A emoção e o professor: um estudo à luz da teoria de Henri Wallon. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Brasília, v. 13, n. 2, p. 239-249, 1997.

ALMEIDA, L. R. de. Wallon e a educação. In: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. de. (Org.) *Henri Wallon – Psicologia e Educação*. 6 ed. São Paulo: Loyola, 2006, p. 71-87.

BACHELARD, G. A noção de obstáculo epistemológico. In: \_\_\_\_\_. *A formação do espírito científico: contribuições para uma psicanálise do conhecimento*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996, p.17-28.

BARBOSA, M. C. S. *Por amor e por força: rotinas na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BASTOS, A. B. B. I. *Interações e desenvolvimento no contexto sócio-educativo da creche*. 1995. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

\_\_\_\_\_. *A construção da pessoa em Wallon e a constituição do sujeito em Lacan*. Petrópolis: Vozes, 2003.

BASTOS, A. B. B. I.; DÉR, L. C. S. Estágio do personalismo. In: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. de. (Org.) *Henri Wallon – Psicologia e Educação*. 6 ed. São Paulo: Loyola, 2006, p. 39-50.

BATISTA, R. A rotina no dia-a-dia da creche: entre o proposto e o vivido. 2001. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/24/T0790391564557.doc> Acesso em 27/07/2007.

BECKER, H. *Métodos de pesquisa em ciências sociais*. São Paulo: Hucitec, 1994.

BONDIOLI, A. (org.) *O tempo no cotidiano infantil: perspectivas de pesquisa e estudo de casos*. São Paulo: Cortez, 2004.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, n. 248, de 23/12/1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças. Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil: Encarte 1*. Brasília: MEC: SEB, 2006a, v. 1.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil*. Brasília: MEC: SEB, 2006b, v. 2

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

BRANDÃO, C. Participar-pesquisar. In: \_\_\_\_\_. *Repensando a pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 1984, p. 7-14.

CARVALHO, M. I. C. de; RUBIANO, M. R. B. Organização do espaço em instituições pré-escolares. In: OLIVEIRA, Z. M. R. (org.) *Educação infantil: muitos olhares*. São Paulo: Cortez, 2000, p. 107-130.

CERISARA, A. B. A psicogenética de Wallon e a educação infantil. *Perspectiva*. Florianópolis: CED/UFSC, ano 15, n. 28, p. 35-50, jul./dez. 1997. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/~nee0a6/anabea.html>. Acesso em: 20/07/2007.

COSTA, L. H. F. M. *Oposição e afirmação: um estudo com crianças em creche à luz da teoria de Henri Wallon*. 1999. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

\_\_\_\_\_. Estágio sensório-motor e projetivo. In: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. de. (Org.) *Henri Wallon – Psicologia e Educação*. 6 ed. São Paulo: Loyola, 2006, p. 31-38.

DANTAS, H. A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: LA TAILLE, Y de; OLIVEIRA, M. K. de; DANTAS, H. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias em discussão*. São Paulo: Summus, 1992, p. 85-100.

\_\_\_\_\_. *A infância da razão*. Uma introdução à Psicologia da inteligência de Henri Wallon. São Paulo: Manole Dois, 1990.

DE CERTAU, M. *A invenção do cotidiano*. Artes do fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

DELDIME, R.; VERMEULEN, S. *O desenvolvimento psicológico da criança*. Trad. Maria Helena Ortiz Assumpção. 2. ed. Bauru: EDUSC, 2004

DELGADO, A. C. C.; MILLER, F. Abordagem etnográfica nas pesquisas com crianças e suas culturas. 2005. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt07/gt0781int.rtf>. Acesso em 27/07/2007.

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: Loyola, 2005, p. 61-75.

DOURADO, I. C. P. *Relações sociais*: estudo a partir da teoria de desenvolvimento de Henri Wallon. 2005. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

DUARTE, M. P. *Período de adaptação na Educação Infantil*: uma análise a luz da teoria de Henri Wallon. 1997. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.

DUARTE, M. P.; GULASSA, M. L. C. R. Estágio impulsivo-emocional. In: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. de. (Org.) *Henri Wallon – Psicologia e Educação*. 6 ed. São Paulo: Loyola, 2006, p. 19-30.

GALVÃO, I. *Henry Wallon*. Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

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

GARIBOLDI, A. Os tempos cotidianos na pré-escola: as formas da sociabilidade. In: BONDIOLI, A. (org.) *O tempo no cotidiano infantil: perspectivas de pesquisa e estudo de casos*. São Paulo: Cortez, 2004, p. 97-103.

HELLER, A. *La teoría de los sentimientos*. 3. ed. Madrid: Editorial Fontamara, 1979.

HORN, M. da G. S. *Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LAJONQUIERE, L. Do sujeito epistêmico a um sujeito (do desejo). In: \_\_\_\_\_. *De Piaget a Freud: para repensar as aprendizagens*. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1992, p. 128-139.

LEITE, D. M. Educação e relações interpessoais. In: PATTO, M. H. S. (Org.). *Introdução à psicologia escolar*. 3. ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 1991, p. 235-357.

LEITE, S. A. da S.; TASSONI, E. C. M. A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor. In: AZZI, R. G.; SADALLA, A. M. F. de A. *Psicologia e formação docente: desafios e conversas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002, p. 113-141.

MAHONEY, A. A. Introdução. In: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. de. (Org.) *Henri Wallon – Psicologia e Educação*. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2006, p. 9-18.

NASCIMENTO, M. L. B. P. *Corpo e fala na constituição do eu: investigação sobre o prelúdio da pessoa numa creche pública*. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, USP, São Paulo.

OLIVEIRA, M. K. de; REGO, T. C. Vygotsky e as complexas relações entre cognição e afeto. In: ARANTES, V. A. (org.) *Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 2003. p.13-34.

OLIVEIRA, Z. de M. R. de; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. O valor da interação criança-criança em creches no desenvolvimento infantil. *Cadernos de Pesquisa*, n. 87, p. 62-70, nov. 1993.

OLIVEIRA, Z. R. de. A construção social da criança. In: \_\_\_\_\_. *Educação infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 123-142.

PEDROSA, M. I. A emergência de significados entre crianças nos anos iniciais de vida. *Coletâneas da ANPEPP*, v. 1, n. 4, set. 1996.

PEREIRA, M. I. G.G. *O espaço em movimento*. Investigação no cotidiano de uma pré-escola à luz da teoria de Henri Wallon. 1992. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, USP, São Paulo.

PEREIRA, M. I. G.G. *Emoções e conflitos: análise dinâmica das interações numa classe de educação infantil*. 1998. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, USP, São Paulo.

PIAGET, J. *Psicologia da inteligência*. Trad. Egléa de Alencar. 2. ed. Rio de Janeiro: Fundo da Cultura, 1961.

PINHEIRO, M. M. *Emoção e afetividade no contexto da sala de aula: concepção de professores e direções para o ensino*. 1995. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1995.

RAMOS, T. K. G. *Investigando o desenvolvimento da linguagem no ambiente da creche: o que falam as crianças do berçário?* 2006. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. (org.) *Crianças e miúdos - perspectivas sóciopedagógicas da infância e educação*. Porto: ASA Editores, 2004, p. 9-34.

\_\_\_\_\_. *Crianças: educação, culturas e cidadania ativa. Perspectiva*. Florianópolis: CED/UFSC, v. 23, n. 1, p. 17-40, jan./jul. 2005. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>. Acesso em: 20/07/2007.

SAWAIA, B. B. *A emoção como locus de produção do conhecimento - Uma reflexão inspirada em Vygotsky e no seu diálogo com Espinosa*. 2000. (Impresso)

SELLTIZ, (et al). Coletas de dados: métodos de observação, questionários e entrevistas. In: \_\_\_\_\_. *Métodos de pesquisa nas relações sociais*. São Paulo: Herder/USP, 1972, p. 223-354.

SILVA, P. *Etnografia e educação*. Reflexões a propósito de uma pesquisa sociológica. Porto: Profedições Ltda., 2003.

SOUZA, M. T. C. C. de. O desenvolvimento afetivo segundo Piaget. In: ARANTES, V. A. (org.) *Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 2003. p.53-70.

TARDOS, A.; SZANTO, A. O que é a autonomia na primeira infância? In: FALK, J. (org.) *Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy*. Trad. Suely Amaral Mello. Araraquara: JM Editora, 2004, p. 33-48.

TRAN-THONG. *Estádios e conceito de estágio de desenvolvimento da criança na psicologia contemporânea*. Porto: Edições Afrontamento, 1987, v. 1

VYGOTSKY, L. S. *O desenvolvimento psicológico na infância*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, H. *As origens do caráter na criança: os prelúdios do sentimento de personalidade*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1971.

\_\_\_\_\_. A evolução dialéctica da personalidade. In: \_\_\_\_\_. *Objectivos e métodos da Psicologia*. Lisboa: Editorial Estampa, 1975a, p. 81-92. [publicação original de 1951]

\_\_\_\_\_. As etapas da personalidade na criança. In: \_\_\_\_\_. *Objectivos e métodos da Psicologia*. Lisboa: Editorial Estampa, 1975b, p. 131-140. [publicação original de 1956]

\_\_\_\_\_. Níveis de flutuação do eu. In: \_\_\_\_\_. *Objectivos e métodos da Psicologia*. Lisboa: Editorial Estampa, 1975c, p. 153-172. [publicação original de 1956]

\_\_\_\_\_. *Do acto ao pensamento*. Trad. J. Seabra-Dinis. Lisboa: Portugalíia, 1978.

\_\_\_\_\_. *Psicologia e educação da criança*. Lisboa: Editorial Vega, 1979.

\_\_\_\_\_. A crise da personalidade (três anos). Afirmação do eu e subjetividade. In: WEREBE, M. J. G.; NADEL-BRULFERT, J. *Henri Wallon*. São Paulo: Ática, 1986a, p. 55-64. [publicação original de 1949]

\_\_\_\_\_. A atividade proprioplástica. In: WEREBE, M. J. G.; NADEL-BRULFERT, J. *Henri Wallon*. São Paulo: Ática, 1986b, p. 141-148. [publicação original de 1938]

\_\_\_\_\_. O papel do outro na consciência do eu. In: WEREBE, M. J. G.; NADEL-BRULFERT, J. *Henri Wallon*. São Paulo: Ática, 1986c, p. 158-167. [publicação original de 1946]

\_\_\_\_\_. Os meios, os grupos e a psicogênese da criança. In: WEREBE, M. J. G.; NADEL-BRULFERT, J. *Henri Wallon*. São Paulo: Ática, 1986d, p. 168-178. [publicação original de 1959]

\_\_\_\_\_. Sincretismo diferenciado. In: WEREBE, M. J. G.; NADEL-BRULFERT, J. *Henri Wallon*. São Paulo: Ática, 1986e, p. 38-49. [publicação original de 1949]

\_\_\_\_\_. *A evolução psicológica da criança*. 2. ed. Lisboa: Edições 70, 1995.  
WEREBE, M. J. G.; NADEL-BRULFERT, J. *Henri Wallon*. São Paulo: Ática, 1986.