

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

SIMONE DA SILVA GALIANI

**A AFETIVIDADE NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS:
ATITUDES E EXPRESSÕES VERBAIS
NAS INTERAÇÕES PROFESSORA- CRIANÇAS,
SOB A PERSPECTIVA DE HENRI WALLON**

**PRESIDENTE PRUDENTE
2013**

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

SIMONE DA SILVA GALIANI

**A AFETIVIDADE NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS:
ATITUDES E EXPRESSÕES VERBAIS
NAS INTERAÇÕES PROFESSORA- CRIANÇAS,
SOB A PERSPECTIVA DE HENRI WALLON**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, Campus de Presidente Prudente, como exigência para obtenção do título de Mestre em Educação. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Gilza Maria Zauhy Garms.

**PRESIDENTE PRUDENTE
2013**

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho à minha amada família, Antonio Carlos, Marlene, Carla, Luiz Fernando, Luiz Miguel, Manuela, Daniele, Wagner e Sofia, que no decorrer do tempo, contribuíram cada um a seu modo para que esse sonho se tornasse realidade.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente ao Nosso Senhor Jesus Cristo e a Nossa Senhora das Graças pela concretização deste sonho. Por ter me dado força, inteligência, sabedoria, saúde, garra, determinação e fé. E também a todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram na execução deste trabalho.

Aos meus pais, Antonio Carlos e Marlene, que me deram a oportunidade de continuar os estudos, acreditaram nos meus sonhos sempre me incentivando e apoiando, mesmo quando ausentes, estavam presentes em meu coração.

Às minhas irmãs preciosas, Carla e Daniele, conselheiras, amigas, que entenderam minhas ausências, se alegraram com minhas vitórias e me apoiaram firmemente nas derrotas.

Aos meus cunhados, Luiz Fernando e Wagner, pela amizade, apoio, respeito e momentos descontraídos de conversas, buscando compartilhar idéias e sonhos.

Aos meus sobrinhos, Luiz Miguel, Manuela e Sofia, por trazerem de volta a alegria à minha vida e me fazerem sentir capaz de agir como tia e educadora.

Às minhas avós, minhas tias, tios, primas e primos, pessoas que eu amo demais, pertencentes às famílias Silva, Galiani e Milani.

À professora Dra. Gilza Maria Zauhy Garms, exemplo de profissionalismo, por quem tenho grande carinho e admiração, por entender e respeitar meu processo pessoal e acadêmico, pelas orientações, incentivos e amizade.

Às professoras que contribuíram positivamente na avaliação do trabalho, como bancas examinadoras, Maria Suzana De Stefano Menin e Ana Rita Silva Almeida Chiara.

Às amigas, Carol Pereira e Suélen Monteiro, que já trilharam outros caminhos, mas me auxiliaram no início da caminhada incentivando-me na escrita do projeto inicial, que me recordam as nossas “festinhas filosóficas” e momentos de terapias informais, acompanhadas de muitas risadas e companheirismo, deixando saudades.

À amiga, Sílvia Adriana Rodrigues, pelas palavras de força, foco e fé, “força na peruca amiga”, exemplo de luta, determinação e sua paixão pela Psicologia.

Às amigas pedagogas, Grazielle Campos, Mariana Cordeiro, Cristhiane Garcia e Cíntia Ramalho, pela amizade, pelas trocas de conhecimentos pedagógicos e por estarem sempre dispostas a me ouvir e aconselhar nos momentos difíceis.

Às amigas, Alessandra Benelli, Juliana Vilela e Carol Nunes, que mesmo na distância, sei que estavam sempre torcendo pela minha vitória.

Ao meu amigo Tony Moreira, por quem tenho hoje grande afeto e consideração, ao me acompanhar na caminhada da Fé, por saber ouvir e mostrar o caminho de Deus.

Aos Doutores Fábio Eduardo e Matosinhos, por quem tenho grande consideração, pelo profissionalismo médico e sabedoria em orientar, cuidar, ouvir, aconselhar e ajudar a amenizar as angústias e anseios surgidos na caminhada.

Aos amigos e integrantes do Grupo de Pesquisa FOPREI (Formação do Professor de Educação Infantil), pelas tardes de trocas de conhecimentos e companheirismo.

Aos professores da Graduação em Pedagogia da FCT/UNESP que lecionaram para a turma do período vespertino, durante os anos de 2001– 2005.

Aos professores, crianças e funcionários da Escola Municipal selecionada, que contribuíram enormemente para a realização da pesquisa.

Aos colegas da turma de Mestrado em Educação, do ano de 2010/2011, em especial, às colegas, Suélen Cristiane e Viviane Cacheffo, exemplos de determinação, pela companhia e troca de conhecimentos acadêmicos.

Aos funcionários da Pós-Graduação da FCT/UNESP, pelo atendimento sempre solícito; a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), pelo apoio financeiro no momento em que pude me dedicar exclusivamente à pesquisa.

A todos aqueles não mencionados aqui, o meu “Muito Obrigado”, por terem compartilhado comigo a longa caminhada em busca da concretização deste estudo.

*Há quem diga que todas as noites são de sonhos,
Mas há também quem garanta que nem todas, só as de verão,
No fundo, isto não tem muita importância,
O que interessa mesmo não é a noite em si,
São os sonhos, sonhos que o homem sonha sempre,
Em todos os lugares, em todas as épocas do ano,
dormindo ou acordado.
William Shakespeare*

FICHA CATALOGRÁFICA

G156a Galiani, Simone da Silva.
A afetividade nas práticas pedagógicas : atitudes e expressões verbais nas interações professora-crianças, sob a perspectiva de Henri Wallon / Simone da Silva Galiani. - Presidente Prudente: [s.n], 2013.
113 f.

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

1. Afetividade. 2. Prática Pedagógica. 3. Educação Infantil. I. Garms, Gilza Maria Zauhy. II. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia. III. A afetividade nas práticas pedagógicas : atitudes e expressões verbais nas interações professora-crianças, sob a perspectiva de Henri Wallon.

A AFETIVIDADE NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: ATITUDES E EXPRESSÕES VERBAIS NAS INTERAÇÕES PROFESSORA - CRIANÇAS, SOB A PERSPECTIVA DE HENRI WALLON.

RESUMO

O presente trabalho de pesquisa partiu da investigação sobre a presença e características da afetividade na prática pedagógica de uma professora de educação infantil. O processo de análise iniciou-se vinculado à linha de pesquisa do Programa de Pós- Graduação- Mestrado em Educação da UNESP- Campus de Presidente Prudente-SP, denominada “Infância e Educação” e adotou como objeto de estudo a afetividade na educação infantil sob a ótica da teoria walloniana, com o intuito de refletir sobre as relações de interação estabelecidas entre professora e crianças de 4 e 5 anos de idade. Diversos estudos e pesquisas com enfoque na teoria walloniana revelam que a afetividade (emoções, sentimentos e paixões) está presente no contexto educativo de modo que necessite da presença concreta dos adultos no desenvolvimento infantil. A pesquisa partiu de uma abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, em que os participantes foram uma professora e vinte e duas crianças integrantes de uma instituição da Rede Municipal de Ensino de Presidente Prudente-SP. Utilizou-se como técnicas de recolha de dados, as observações em sala de aula e a entrevista semiestruturada com a professora visando conhecer suas concepções sobre afetividade e a presença da mesma em sala de aula. As observações, ocorridas entre os meses de abril e junho do ano de 2012, revelaram, por meio de episódios de interação, que a atuação pedagógica da professora resumiu-se em dois aspectos presentes na dimensão afetiva: atitudes e expressões verbais. No que se refere ao primeiro, evidenciou-se que, embora a afetividade esteja presente constantemente nos momentos de interação no ambiente educativo, ainda precisa ser trabalhada de modo que favoreça a construção significativa das interações pelas crianças, que ora se apresentaram positivas (diálogo, respeito, cuidado), ora evidenciaram a superficialidade nas relações professora-crianças. No aspecto “expressões verbais” constatou-se a necessidade de maior cuidado no processo de manifestações expressivas destinadas às crianças pela professora, principalmente no que se refere ao uso de apelidos e expressões diminutivas, que causam um clima de insatisfação no relacionamento deixando de propiciar uma convivência saudável. Mediante as análises realizadas obteve-se como respostas que as lacunas na formação profissional, a falta de subsídios teóricos, no caso, sobre afetividade, presentes no ideário pedagógico; aspectos que mostram a insuficiência de uma atuação que favoreça o desenvolvimento integral da criança pequena, interferem diretamente na prática educativa no sentido de intervir no processo de construção das interações professora-crianças. A pesquisa colaborou para uma reflexão sobre a importância de estudar a dimensão afetiva no processo de formação inicial e continuada dos professores de educação infantil; bem como a necessidade de que as práticas pedagógicas estimem a dimensão afetiva de modo que valorizem o papel das emoções no desenvolvimento humano, contribuindo assim na busca por uma educação mais humanista e emancipadora.

Palavras-chave: afetividade; prática pedagógica; educação infantil; interações professora-crianças.

ABSTRACT

This research project presents starts with an investigation realized into the presence and also the characteristics of affectivity in the pedagogical practice of a child education's teacher. The research's process began linked with the research way of the Post-Graduate Education at UNESP – university located in Presidente Prudente, SP, called "Childhood and Education" and it adopted as the object of study the affectivity in early childhood education in the walloniana's perspective of theory, in order to reflect about into the established pedagogical relations in the construction process of the interactions by children that are between 4 and 5 years old. Several studies, revealed that the affectivity (emotions, feelings and passions) is present in the educational context so it requires the actual presence of adults in child development. The research was based on a qualitative approach, using the case's study, where the participants were a teacher and also twenty-two child students in an institution of a municipal school in Presidente Prudente-SP. It was used as techniques for gathering data, the classroom observations and a semi-structured interview with the teacher having in mind to know her concepts about affectivity and also her presence in the classroom. The observations that were done between the months of April and June of 2012 through interaction activities that the pedagogical practice used by the teacher summed up in two aspects that are present in the affective dimension: attitudes and verbal expressions. About the first one, it became clear that although the affection is constantly present in all moments of interaction in the educational environment, it still needs to be worked so to build meaningful interactions by children that is sometimes presented as something positive (dialogue, respect, care), and other times it was revealed as the shallowness in teacher-child relationships. In the "verbal expressions" aspect it was noted the need for greater care in the expressive process for children by the teacher, especially regarding the use of nicknames and diminutive expressions, which can cause a non satisfaction by students in the relation with everyone and even not having a healthy relationship between them. Through the analyzes that were done, it was obtained responses about the gaps in the professional formation, the lack of theoretical support about affectivity, present in the pedagogical ideas; aspects that show the failure of a mediation practice that fosters the complete development of small children, directly, directly interfere with the educational process in order to intervene in the construction of teacher-child interactions. However, the research has contributed to a reflection on the importance of studying the affective dimension in the process of initial and continuing training with teachers that work with these children, as well as the need for pedagogical practices to estimate the affective dimension so that can give values to the function of emotions in human development, contributing in the process of a more humanistic and emancipatory education.

Keywords: affection; pedagogical practice; childhood education; teaching mediation; teacher-child interactions.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO: O QUE ESTÁ ESCRITO EM MIM, PERGUNTE AO MEU JARDIM.....	09
CAPÍTULO 1. O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL CONTEMPORÂNEA	
1.1 Um pouco de história.....	20
1.2 As concepções de criança.....	33
1.3 O papel do professor.....	37
CAPÍTULO 2. A TEORIA DE HENRI WALLON E AS IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS	
2.1 Biografia.....	43
2.2 A Psicogenética Walloniana: enfocando a afetividade.....	45
2.3 Estágios do desenvolvimento da criança.....	63
CAPÍTULO 3. ESCOLHA DO CAMINHO: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	
3.1 Apresentação e caracterização da unidade escolar.....	71
3.2 Abordagem metodológica: tipo, participantes e técnicas	78
CAPÍTULO 4. TRILHANDO O CAMINHO: ANÁLISE DOS DADOS	
4.1 Caracterização da pré-escola e dos sujeitos da pesquisa.....	83
4.2 Apresentação dos resultados: categorias de análise.....	90
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	104
REFERÊNCIAS.....	108
ANEXOS.....	112

O QUE ESTÁ ESCRITO EM MIM: PERGUNTE AO MEU JARDIM...

*O que está escrito em mim,
Comigo ficará guardado
Se lhe dá prazer
A vida segue sempre em frente
O que se há de fazer
Só peço a você um favor. Se puder,
Não me esqueça em um canto qualquer.*

(Toquinho)

O presente trabalho faz parte de um projeto de vida pessoal e profissional percorrido desde os meus dezessete anos, quando ingressei na Universidade, em busca da realização do meu sonho e de um ideal proposto pela minha mãe: o de ser professora, já que no passado não havia tido condições de exercer a profissão.

Ao iniciar esta apresentação, recordo-me que ela sempre dizia: umas das três flores do meu jardim será professora. E essa frase ficou e ficará eternamente guardada em minha memória. Com tamanha sinceridade, determinação e força de vontade, foi possível trilhar os caminhos percorridos para enfeitar e fazer crescer o jardim do coração materno, delicado botão, que me trouxe a promessa de ser um tenro fruto, mas com alguns espinhos também.

Sempre tive oportunidade de me dedicar aos estudos e ter uma boa educação mediante o desejo dos meus pais: o de que eu trilhasse os longos caminhos que eles não puderam. Toda uma relação de proteção paterna e afeto familiar foi o que me motivou a buscar uma profissão em que as relações entre crianças e adultos são plenas de carinho, compreensão, diálogo e principalmente tudo aquilo que meu pai sempre resumiu em apenas uma palavra: amor. Este é como se fosse a água que regou esse jardim e, assim, foi crescendo.

Esse jardim cresceu florido e perfeito, e o tempo permitiu chegar até aqui e adquirir sensatez em reconhecer que os dias vêm e vão, e que minha visão e percepção não se encantaram, mas, sim, meu coração, pois em minha profissão, nos últimos anos, o que me atrai é a importância de um vínculo chamado “afeto”.

No percurso da graduação, com licenciatura em Pedagogia, aproximei-me de diversos temas na área da educação, mas, os principais deles estavam sempre ligados à Psicologia. Buscava leituras relacionadas ao tema, procurava entender as relações humanas e sempre fui motivada na busca de completudes que pudessem

atender ao meu modo de ser, agir e pensar, enquanto filha, amiga, jovem e educadora.

Frequentei o curso de Habilitação para Educação Infantil e mesmo não tendo concluído; na mesma época decidi fazer Pós-Graduação em Psicopedagogia, com ênfase em Clínica e Institucional, encantando-me ainda mais pela Psicologia. Eis aqui mais uma lembrança, a recordação de uma imagem, em que desabrochou um botão, na flor do jardim materno: o interesse pelo estudo da mente/ desenvolvimento humano infantil.

Data dessa época, também, as proximidades com os estudos em educação infantil. Embora trabalhasse com a orientação de adolescentes, o engajamento com o qual as professoras Gilza Maria Zauhy Garms e Célia Maria Guimarães tratavam a educação da infância sempre me despertou muita admiração, tendo-me faltado oportunidade de ingressar na área. Mas, no trilhar desse jardim, sempre busquei ser melhor a cada estação que se passava, e aceitar as dificuldades da profissão, bem como o calor ardente do cotidiano da sala de aula, o frio cortante dos obstáculos e a brisa serena que me levou a superar cada fase da minha profissão.

Fui professora e orientadora de adolescentes carentes em formação para o mercado de trabalho, atuei como psicopedagoga em consultório, lecionei para crianças em nível de alfabetização, e só assim pude despertar o que havia guardado em mim: o desejo de voltar para a universidade e enfrentar o desafio de aumentar mais uma estação sobre o jardim, a primavera, buscando as flores tão sonhadas pelos desejos da minha mãe e a concretização de um sonho pessoal.

Em paralelo, iniciei estudos teóricos sobre dificuldades de aprendizagem e psicopedagogia, mas ainda não era exatamente o que me completava. Então, após uma delicada separação conjugal, comecei a estudar a importância da afetividade nos relacionamentos pessoais, bem como explorá-la em meus relacionamentos, tanto pessoais como profissionais, e descobri, então, o quanto a afetividade me levou a ser uma pessoa melhor, tanto pessoalmente, como profissionalmente. Só então, ao cursar a pós-graduação como aluna especial, e retomando meus conceitos, aproximei-me da educação infantil, por sempre ouvir as sensatas palavras lecionadas pela Professora Dra. Gilza Maria Zauhy Garms, orientadora deste trabalho de pesquisa.

Assim nasceu a ideia de pesquisar a afetividade na educação infantil. No processo de aprofundamento teórico, apaixonei-me pela teoria walloniana. Os

estudos sobre a criança e a dimensão afetiva fizeram-me recordar aspectos da minha infância que, por muito tempo, já haviam sido esquecidos, bem como retomar os laços afetivos em meus relacionamentos.

Embora complexa e de difícil assimilação, a teoria de Henri Wallon tornou-se o principal foco existencial em minha vida acadêmica. Em 2010, quando me dediquei exclusivamente aos estudos e ingressei na Pós-Graduação em Educação, passando por problemas pessoais, querendo até mesmo desistir de plantar minhas árvores e deixar de ser aquela flor do jardim materno, tão querida; os acontecimentos me levaram a levantar a cabeça e continuar regando o jardim, até que a primavera aparecesse novamente.

Mediante delicada situação, comecei a enxergar a minha trajetória com outro olhar. Com ajuda de professores, amigos, e, principalmente familiares, voltei a estudar com garra e determinação. Não vou dizer que foi tarefa fácil, mas não foi impossível, tanto que, ao relatar este texto, a emoção toma conta de mim, pois projetei no meu percurso acadêmico tudo aquilo que eu almejava para minha vida pessoal. E assim, comecei a perceber a necessidade da valorização e demonstração do afeto em nossas vidas, o que já era muito visível no meu cotidiano profissional e no prazer que eu sentia em me comprometer com a educação das crianças e dos adolescentes.

Cartas, elogios, bilhetinhos, abraços e encontros de ex-alunos e profissionais elogiando meu trabalho, enquanto professora, me motivaram, também, a descobrir quem eu realmente era e quem eu sou hoje elaborando esse trabalho, uma pessoa, que muitas vezes, agiu pela emoção, esquecendo a razão, num mundo dualista (razão x emoção). Isso me faz lembrar a frase de Dantas (1990a), *“A razão nasce da emoção, e vive da sua morte”*.

Diante desse pensamento, comecei, então, a refletir sobre a prática pedagógica construída ao longo de oito anos percorridos, e a perceber que a razão nem sempre se sobrepõe à emoção, ambas caminham lado a lado e, portanto, descobri que não há como educar e cuidar das nossas crianças, sem antes conhecer sua história de vida e compreender as relações afetivas e emocionais estabelecidas com elas.

Portanto, no desenvolvimento desse trabalho de pesquisa, busquei revelar vivências de uma professora de educação infantil, redescobrimo significados,

reinventando linguagens, reacendendo desejos, reaprendendo lições e marcando no tempo e no coração muitas possibilidades para o “ser professora”.

O interesse pelo tema da pesquisa surgiu mediante meu percurso de vida pessoal, bem como, pelas experiências vivenciadas e as concepções traçadas em minha prática pedagógica como professora das séries iniciais.

Nesse contexto, é importante frisar que sempre enxerguei as crianças como seres que pouco se aquietam, transparecendo crises de alegrias, raivas, medos, entre outros. E por algum tempo fui impaciente com elas, até descobrir quanta emoção, paixão e sentimento era necessário para completá-las.

Assim sendo, originou o interesse pelo aprofundamento do tema “afetividade”, o que tornou essa pesquisa relevante no sentido de contribuir para a formação do professor de educação infantil e oferecer subsídios que levem os profissionais da educação a refletirem sobre a importância das interações na formação da criança pequena.

Além do foco no tema afetividade, essa pesquisa se refere à modalidade de ensino da Educação Infantil. Tendo em vista que a Educação Infantil é uma área em processo de expansão, realizamos um levantamento de pesquisas realizadas nas universidades PUC/SP- Pontifícia Universidade Católica, UNESP/SP- Universidade Estadual Paulista e UNICAMP/SP- Universidade Estadual de Campinas, entre os anos de 1996 e 2012 através da biblioteca digital disponível para consultas acadêmicas. Constatamos que os estudos sobre a afetividade e suas manifestações têm maior ocorrência na PUC/SP, com vinte e um trabalhos em nível de mestrado e cinco teses de doutorado; na UNICAMP/SP, encontramos nove dissertações de mestrado e três teses de doutorado e na UNESP/SP, Campus de Presidente Prudente-SP, obtivemos o total de quatorze trabalhos envolvendo o tema afetividade em várias áreas do conhecimento, sendo que apenas dois deles se referem à afetividade com ênfase na modalidade da educação infantil.

Dos trabalhos encontrados na PUC/SP que enfocam a afetividade, apenas um deles se refere à modalidade da educação infantil, dois tratam de crianças em séries iniciais do ensino fundamental e professoras alfabetizadoras, e os demais, referem-se a vários níveis de ensino. Entre os que focam a afetividade, destacamos os trabalhos de Almeida (1994a), “*A emoção na percepção do professor pré-escolar - Um estudo com base na obra de Henri Wallon*” (dissertação de mestrado) e “*A concepção walloniana de afetividade*” - Uma análise a partir das teorias do

desenvolvimento e das emoções (tese de doutorado, 1999c). O primeiro estudo discutiu a percepção que o professor tem sobre a emoção na sala de aula. Foi realizada entrevista com seis professoras da pré-escola, contendo como elemento de investigação três emoções discutidas na teoria de Henri Wallon: alegria, medo e raiva. Como resultado, a autora obteve que “as professoras têm um conceito limitado de afeto, daí a insistência em se caracterizarem como "tia", confundindo emoção com sentimento e não percebendo a estreita relação entre afetividade e inteligência”. Já no trabalho de doutorado, Almeida (1999) investigou a concepção walloniana de afetividade e propôs uma análise a partir das teorias do desenvolvimento e das emoções. Na análise, partiu da concepção de afetividade, difundida numa perspectiva psicogenética e diferenciada das manifestações de emoção, sentimento e paixão, sistematizando a proposta walloniana da afetividade, destacando as contribuições que fornecem ao estudo do desenvolvimento humano.

Dos doze trabalhos encontrados na UNICAMP/SP, somente um enfoca o estudo com o tema afetividade e educação infantil, que traz um estudo exploratório da interação afetiva entre bebês. Grana (2011) realizou uma pesquisa qualitativa com o objetivo de analisar as interações afetivas estabelecidas entre bebês. Ao observar o ambiente da creche, obteve como resultado que as interações entre os pares estão presentes e que as condutas dos bebês ocorrem de formas variadas, trazendo assim melhoria na percepção dos educadores sobre as interações sociais infantis, favorecendo situações positivas e harmoniosas para o desenvolvimento dos bebês.

No que se refere ao tema afetividade, destacamos também as pesquisas realizadas por Tassoni (2000), na UNICAMP/SP. Em nível de mestrado, a autora investigou os relacionamentos entre professores e alunos com idade média de seis anos, utilizando-se das interações vídeogravadas, autoscopia (videogravação da prática pedagógica) e entrevista com as professoras como instrumentos para coleta de dados, tendo por objetivo identificar os aspectos afetivos presentes no processo de apropriação da linguagem escrita. Na análise, constatou a influência da mediação afetiva dos professores para determinar a natureza da relação aluno/escrita. Os dados da pesquisa revelam que há um refinamento de trocas afetivas considerando o respeito e a valorização como base da relação professor-aluno; as professoras preocupam-se, ainda, com os desejos dos alunos e buscam identificar e superar as suas dificuldades em relação à apropriação da linguagem escrita.

Tassoni (2008) investigou, em nível de doutorado, a dinâmica interativa na sala de aula e as manifestações afetivas no processo de escolarização. Selecionou alunos de 6, 10, 14 e 17 anos na intenção de discutir o papel da afetividade no processo de escolarização em diferentes níveis de ensino. Para isso, baseou-se na abordagem histórico-cultural, trazendo à tona discussões sobre os processos psíquicos, o entrelaçamento entre processos afetivos e cognitivos, a função social das emoções, bem como o papel das interações sociais para a construção do conhecimento e da própria pessoa. Realizou observações envolvendo oito professores e 51 alunos de uma escola particular de Campinas/SP, além da autoscopia e registros da dinâmica interativa de sala de aula. Os aspectos envolvidos na pesquisa foram: formas do professor ajudar e falar com o aluno, atividades relevantes, outras aprendizagens além dos conteúdos, formas de corrigir e avaliar o aluno, aspectos da prática pedagógica que repercutem na relação do aluno com o objeto de conhecimento, a própria relação do professor com o objeto de conhecimento e os sentimentos e percepções dos alunos em relação ao professor.

Alessandrini (1997) investigou o desenvolvimento afetivo de crianças pré-escolares em classes de período integral e parcial. Propôs uma comparação entre o desenvolvimento afetivo das crianças que frequentavam instituições em período integral e parcial. Por meio da teoria piagetiana, aplicação de entrevistas, questionários e roteiros de avaliação com professoras de educação infantil, a autora selecionou três categorias de análise: bem-estar na escola, sentimentos de simpatias e antipatias, sentimentos morais. Concluiu que o desenvolvimento afetivo das crianças que frequentam as classes de período integral é qualitativamente diferente das crianças das classes de período parcial.

Sawaya (2009), em sua dissertação de mestrado, buscou compreender o papel do brincar e da afetividade na prática pedagógica de professores de Educação Infantil, observando as diferentes interações: criança-professor, criança-criança e criança-funcionário. A autora realizou entrevistas com os profissionais da instituição e observações em sala de aula. Constatou que o trabalho pedagógico na Educação Infantil que integre o brincar e a afetividade deve ser repensado, pois se apresenta na prática pedagógica de forma fragmentada.

Na UNESP, campus de Presidente Prudente-SP, destacamos dois trabalhos de pesquisa envolvendo a afetividade na educação infantil. O primeiro deles denominado “Expressividade e emoções na primeira infância: um estudo sobre a

interação criança-criança na perspectiva walloniana” (Rodrigues, 2008, Dissertação de Mestrado). A autora investigou as manifestações afetivo/emocionais presentes nas interações criança-criança, na faixa etária entre 16 e 26 meses, no ambiente da creche. A coleta de dados constitui-se por observações assistemáticas em um período de quatro meses; após, foram selecionados 15 episódios interativos para a realização das análises. Constatou-se que os recursos expressivos das manifestações emocionais das crianças ocorrem antes do que postula a teoria walloniana, o que implica compreender que as mudanças nos estágios de desenvolvimento correspondem às vivências sociais e afetivas dos indivíduos. Portanto, Rodrigues (2008) considera de grande importância as instituições de Educação Infantil, de modo a garantir a interação entre as crianças e a elaboração de propostas pedagógicas que as contemplem como propulsoras do desenvolvimento infantil.

No segundo trabalho encontrado, em nível de mestrado, Cacheffo (2012) investigou as manifestações afetivas nas concepções e práticas educativas no contexto da creche, trazendo reflexões a partir da perspectiva walloniana. Focou as concepções de afetividade – emoção, sentimento e paixão – de professoras de uma creche universitária, e identificou como lidam com as manifestações afetivas das crianças, buscando dar visibilidade às práticas educativas que favoreçam o desenvolvimento infantil. Na coleta de dados utilizou análise de documentos sobre afetividade, observação e entrevista semi-estruturada com as professoras. Com a análise documental, descobriu que a dimensão afetiva é considerada, nos documentos analisados como um dos aspectos inerentes à criança, contemplada como ser integral. Os resultados da pesquisa demonstram que as concepções de afetividade e suas manifestações são definidas com base nas relações de interação que as professoras estabelecem com as crianças, e que emoção, sentimentos e paixão são considerados sinônimos por duas das quatro professoras analisadas. Ainda, o profissional da educação infantil, como mediador qualificado e promotor de interações, precisa ter subsídios teóricos para compreender que o desenvolvimento afetivo na perspectiva walloniana é composto por uma gama de manifestações, as quais possibilitam à criança se constituir como pessoa de modo integral.

O levantamento dos estudos pautados acima (PUC, UNICAMP e UNESP) permitiu-me pensar com mais profundidade no que diz respeito à realização de uma pesquisa envolvendo a afetividade com crianças pequenas. Pois ainda há muito que

se investigar na área da educação infantil, considerada a primeira e mais importante etapa da educação básica, e que muitas vezes não tem sido valorizada.

É notório ressaltar que na UNESP de Presidente Prudente-SP, os estudos realizados com crianças pequenas, sob a orientação da Professora Doutora Gilza Maria Zauhy Garms, trouxeram à tona a obra walloniana para a universidade em paralelo com a área da educação infantil. Contudo, essa pesquisa contempla o terceiro trabalho a ser publicado enfocando a afetividade na educação infantil no Campus de Presidente Prudente-SP.

Então, a partir desses levantamentos, das inquietações e reflexões feitas nesse percurso, comecei a observar a necessidade das interações afetivas nas relações ocorridas no ambiente escolar, e o quanto ainda os profissionais têm deixado de trabalhar a dimensão afetiva de forma que contribua positivamente no processo de construção das interações e do conhecimento da criança pequena.

Dessa forma, o professor, ao desconhecer ou ignorar o papel da dimensão afetiva no ambiente educacional, pode impedir uma construção saudável das interações e do conhecimento, pois é por meio do desenvolvimento de uma mediação pedagógica pautada em relações interpessoais que a aprendizagem se efetiva.

Alguns estudos, como os de Rodrigues e Garms (2007, p.38), demonstram que o papel da dimensão afetiva está sendo ignorado no ambiente escolar.

Assim, a escola enquanto espaço legítimo para a educação dos sujeitos precisaria articular a união da vida afetiva com a vida intelectual, para, concomitantemente, nos limites das suas atividades educacionais, promover o desenvolvimento de ambas.

De acordo com Almeida (1999), nos estudos realizados por Henry Wallon e suas contribuições na educação, considera-se que a dimensão afetiva é destacada de forma significativa na construção da pessoa e do conhecimento. Para a autora, a afetividade e a inteligência, apesar de terem funções definidas e diferenciadas, são inseparáveis na evolução psíquica do sujeito.

No que se refere ao problema em questão, ao iniciar o processo de levantamento bibliográfico e coleta de dados, vieram-me à tona algumas questões: Por que é tão complexo trabalhar as manifestações afetivas em sala de aula? Será que os professores percebem como se estabelecem os vínculos afetivos entre eles e

as crianças? A maneira como agem na mediação de situações de interação afetiva tem contribuído no desenvolvimento afetivo e cognitivo das crianças? O que fazer e como fazer para que os professores percebam a importância da dimensão afetiva no desenvolvimento infantil?

Na tentativa de responder essas indagações, escolhemos a teoria de Henri Wallon (1979) para contemplar esse estudo; pois a perspectiva walloniana considera que é nos anos iniciais da educação infantil, objeto de nossa investigação, que a criança, a partir da relação com o outro, através do vínculo afetivo, passa a conquistar avanços no âmbito cognitivo. Embora o teórico Henri Wallon seja muito respeitado no meio acadêmico, sua obra ainda é pouco conhecida no meio educacional. É considerado um pensador sem medo da contradição, pois em um mundo onde os deslocamentos imaginários e simbólicos são cada vez maiores, a obra de Wallon é um facho de luz iluminando a escuridão diante do processo de construção da pessoa (MRECH, 2010).

A teoria walloniana enfoca a formação integral (intelectual, afetiva e social) da criança, fato que, no passado, era uma ideia revolucionária. Atualmente é conhecida e respeitada pelo seu mérito, tanto na parte psicológica como pedagógica, pois Wallon foi o primeiro a considerar a educação das emoções, um dos aspectos mais importantes na contribuição do desenvolvimento infantil. Suas idéias basearam-se em quatro elementos básicos: a afetividade, o movimento, a inteligência e a formação do eu como pessoa.

Entretanto, a teoria ainda é considerada um desafio para pais e educadores, pois sua obra se contrapõe aos métodos pedagógicos tradicionais, que valorizam o ensino conteudista e o professor como centro do processo de ensino e aprendizagem. Contudo, na época de crise em que vivemos, com guerras, separações e individualismos não seria interessante começarmos a colocar em prática idéias humanistas, que tendem a valorizar a importância das emoções no ensino e focar o aluno como o centro do processo de ensino e aprendizagem?

Nesse contexto, a perspectiva de Henri Wallon considera que a afetividade que se manifesta na relação adulto-criança constitui-se como elemento inseparável do processo de construção do conhecimento. E ainda evidencia-se que toda aprendizagem está impregnada de afetividade.

Assim, se a escola é um espaço onde os sentimentos estão presentes, o professor acaba por ter um papel essencial no

desenvolvimento de uma prática que valorize a interação cognitivo-afetiva, visto que “a partir da convicção de que educar é desenvolver a inteligência conjuntamente com a emoção, a escola não pode ignorar a vida afetiva de seus alunos” (RODRIGUES e GARMS, 2007, p.35).

Diante dessas considerações, o objetivo geral proposto para a contemplação deste estudo, partiu da investigação da presença e características da afetividade nas relações de interação de uma professora de educação infantil, com suas crianças de 4 e 5 anos, sob a perspectiva da teoria walloniana.

E como objetivos específicos, focamos a identificação das características da afetividade na prática pedagógica da professora relacionadas às interações com as crianças e a investigação das concepções da professora sobre afetividade.

Para o cumprimento desses objetivos e a busca por respostas às inquietações pedagógicas, a pesquisa caracterizou-se como uma abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, em que os participantes foram: 1 professora de Educação Infantil e 22 crianças integrantes do espaço de uma pré-escola, na faixa etária entre 4 e 5 anos, de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Presidente Prudente-SP. Como técnicas de coleta de dados, utilizamos as observações em sala de aula / no espaço institucional com o intuito de perceber a presença e as características da afetividade nas relações da professora com as crianças e aplicamos a entrevista semiestruturada com a professora sobre a concepção de afetividade que fundamenta sua prática pedagógica, bem como a presença da mesma nas relações estabelecidas em sala de aula.

Assim sendo, apresentamos aqui a forma como o trabalho foi estruturado. No primeiro capítulo, contextualizamos a Educação Infantil na contemporaneidade, contando um pouco da sua história no intuito de compreendê-la como a etapa relevante e inicial da educação básica, buscando caminhos que possam transformá-la no trilhar da garantia dos direitos das crianças pequenas, bem como de seu aspecto democrático e emancipado e, também, as concepções de criança e o papel do professor.

No segundo capítulo, tratamos das especificidades da teoria de Henri Wallon com as suas implicações pedagógicas, contextualizando sua biografia, a teoria psicogenética, os estágios do desenvolvimento e a afetividade, como sendo o ponto central discutido e caracterizado à luz da sua teoria, de modo que atendesse à busca por respostas para analisar a interligação entre a dimensão afetividade e

cognição na prática pedagógica da professora. Seguindo para o terceiro capítulo, mostramos como foi a escolha do caminho, ou seja, apresentamos como foi a seleção da escola, dos participantes e dos procedimentos metodológicos (tipo de pesquisa e técnicas de coletas de dados) que respaldaram o transcorrer do trabalho.

Para finalizar, no quarto capítulo, partimos para a apresentação da análise dos dados, por meio de categorias, que nos permitiram compreender as situações de mediação e interação professor-criança no cotidiano da instituição de educação infantil.

Por fim, apresentamos algumas considerações no intuito de apontar caminhos que levem os professores a refletirem sobre a presença e características da afetividade na prática pedagógica desenvolvida com crianças pequenas. Destacamos, também, que essa pesquisa visa contribuir na formação do professor de educação infantil e oferecer subsídios na busca por uma prática que valorize a dimensão afetiva. Contribui, dessa forma, para a efetivação de uma educação infantil democrática e emancipadora.

1 . O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL CONTEMPORÂNEA

"A educação é o processo pelo qual o indivíduo desenvolve a condição humana, com todos os seus poderes funcionando com harmonia, e completa em relação à natureza e à sociedade. Além do mais, era o mesmo processo pelo qual a humanidade, como um todo, se elevando do plano animal e continuaria a se desenvolver até sua condição atual. Implica tanto a evolução individual quanto a universal". (FROEBEL apud NASCIMENTO, 1998, p.1)

1.1 Um pouco de história

Nos últimos anos, avanços na legislação, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9.394/1996, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) e estudos acadêmicos têm levado os profissionais que atuam na educação infantil a refletir sobre algumas concepções que determinam a sua prática pedagógica.

O estudo sobre as concepções dos professores a respeito do universo infantil, considerando a afetividade, justifica-se neste trabalho, se levarmos em conta a história da educação infantil em nosso país que, durante muito tempo, foi prioritariamente assistencialista, voltada ao atendimento de crianças que pertenciam a famílias desprovidas economicamente e que necessitavam deixar seus filhos nas instituições, enquanto trabalhavam.

A educação infantil do passado apresentava características que dificultaram o seu desenvolvimento para se chegar à situação atual. Em primeiro lugar, destinava-se às crianças das classes sociais menos favorecidas e se constituía num meio de promover a organização familiar e de dar condições para o trabalho à mãe, contribuindo para uma cultura que via a educação infantil como um direito à mãe trabalhadora e não da criança (FERREIRA; GARMS, 2011 p.71).

Além do objetivo principal, de auxiliar as mães trabalhadoras, a educação oferecida nas instituições caracterizava-se pela submissão das crianças. Na visão de Kuhlmann (2000), não era somente prestar os cuidados necessários, mas, sim, controlar as crianças para que fossem obedientes à autoridade, de modo a retratar a Pedagogia da Submissão, prática variada de cuidado e educação, com diálogo e

afeto ou com repressão e agressividade, na qual objetivava disciplinar e apaziguar as relações sociais.

Essa educação submissa foi necessária em seu tempo e significou um começo para a educação das crianças pequenas em nosso país; no entanto, hoje a educação infantil continua significando cuidado e educação, englobando o suprimento das necessidades básicas das crianças como higiene, alimentação e saúde, bem como o desenvolvimento das capacidades físicas, intelectuais e morais.

No século XIX, a educação popular era voltada para uma pedagogia da submissão que englobava: creches, pré-escolas, escolas profissionalizantes, educação de jovens e adultos e ensino primário, sendo consideradas instituições destinadas aos mais necessitados e incapazes (KUHLMANN, 1998).

Já, na segunda metade do século XIX, surge a Escola Primária, ligada aos ideais iluministas, que objetivava a normalização das classes trabalhadoras por meio da educação, a universalização do ensino e a educação moral para todas as classes sociais. E de outro lado, Kuhlmann (1998) caracteriza as Instituições de Educação Infantil como novidade, pois visavam propostas na perspectiva de atender às classes sociais mais pobres da população.

Dessa maneira, na década de 70, foram surgindo, então, as creches e pré-escolas. Com esse processo de expansão, aumentaram as críticas à educação compensatória, que trazia o caráter assistencialista e discriminatório, marcado por concepções preconceituosas, e pensadas, no passado, como lugar de guarda de assistência e não de educação.

Nesse processo histórico, o assistencialismo foi configurado como uma proposta educacional específica para as camadas mais pobres da sociedade. Em que não só a família era submissa, mas as crianças também. Assim, propagava-se a Pedagogia da Submissão, voltada para a educação assistencialista, que partia de uma concepção preconceituosa da pobreza.

A educação caracterizada como assistencialista, segundo Kuhlmann (1998), “apresentava um atendimento de baixa qualidade, era diferente daquela ligada aos ideais iluministas. As instituições eram defendidas por isolar as crianças de meios que pudessem contaminá-las; a separação das crianças era por sexo, idade e grau de moralidade, utilizava a guarda como elemento ativo e era uma educação mais moral do que intelectual”.

Nesse contexto, as propostas pedagógicas para a educação das crianças pequenas giravam em torno da ideia de que a criança menor de sete anos era capaz de aprender, não no interior das famílias, mas, sim, em instituições coletivas. No entanto, isso foi motivo de grande polêmica em torno de se educar a criança fora da família, pois a mãe era vista como incapaz de cumprir com o dever natural e biológico da maternidade.

Mas, por outro lado, a Educação Infantil tem uma história que surge desde a constituição do grupo social ao qual a criança pertence, ou seja, à família. Durante um longo período de tempo, manteve-se a concepção de que educar as crianças era de responsabilidade total da família, que deveria ser capaz de oferecer a socialização primária aos seus membros menores, ficando a cargo do governo a educação dos jovens e adultos.

Dentro desse contexto histórico, as instituições de educação infantil surgem para exercerem a função da família, quando, por motivos sociais, econômicos ou psicológicos, se tornasse disfuncional, ou seja, em que o conflito, o mau comportamento, ou o abuso, estivessem presentes, de modo a funcionar sem obedecer, corretamente, às regras sociais.

É certo que, por longo período, a educação infantil, em especial as creches, foram consideradas um mal necessário, um meio a valer-se em casos de extrema privação, cumprindo assim o lugar da “falta da família”. Essa visão reflete um posicionamento do estado e valores sociais, de forma geral que atribuem à família a responsabilidade exclusiva diante do cuidado e da socialização da criança. (FERREIRA; GARMS, 2011, p.71)

Essa responsabilidade exclusiva da família, de cuidar e educar as crianças encontrou respaldo na psicologia que defendia a importância do estabelecimento de um vínculo afetivo com a mãe, naturalmente a melhor cuidadora da criança, o que dificultou pensar as instituições de educação infantil como uma possibilidade de compartilhar a educação das crianças com a instituição familiar. Essa concepção equivocada compromete até hoje a qualidade das instituições de educação infantil, como por exemplo, a escolha dos profissionais para nelas atuarem. O baixo nível de formação exigida para eles se relaciona com a crença de que ser mulher e mãe basta para garantir o bom trabalho dessas profissionais.

Essa concepção foi, por muito tempo, reforçada por teorias psicológicas que defendiam a necessidade de vínculos duradouros da criança com um único responsável, preferencialmente a mãe. A naturalização do cuidado infantil como uma atribuição exclusiva da família, ou mais precisamente feminina, parece ser ainda um elemento fortemente inibidor de que uma concepção de que essa tarefa possa ser compartilhada por outros autores ou em outras esferas da sociedade. (HADDAD, 2002 p.71)

Assim, a tradicional concepção de que educar era somente papel da família, e que o cuidado era responsabilidade da figura feminina, influenciava o surgimento de uma concepção que fosse pensada a partir de outras esferas da sociedade, no caso, as instituições de educação infantil, que começavam a surgir no intuito de compartilhar a educação das crianças com a família.

Entre os séculos XVI e XVII, com o surgimento das primeiras instituições de educação infantil ocorreram mudanças significativas relacionadas à infância: as reflexões sobre propostas de trabalho com crianças pequenas, novas teorias psicológicas e médicas, mudanças na forma de se entender a infância e o papel da criança na sociedade e a preocupação de como torná-la um indivíduo produtivo por meio da educação. Assim, iniciou-se o processo de reconhecimento e valorização das instituições de educação infantil para complementar a ação da família no processo de cuidar e educar das crianças pequenas.

De acordo com Bujes (2001), a produção de saberes sobre a infância, portanto, esteve conectada à regulação das condutas dos sujeitos infantis e à instituição de práticas educacionais voltadas para eles,

“Os significados atribuídos à infância são o resultado de um processo de construção social, dependem de um conjunto de possibilidades que se conjugam em determinado momento da história, [...] a idéia de criança natural tem dois desdobramentos que estão ainda hoje muito presentes nas nossas representações do sujeito infantil: o da criança raciocinante – ou sujeito cognitivo – e o da criança inocente” (BUJES, 2001, p. 14)

Considerando, então, a história da educação infantil em nosso país, é compreensível que os professores ainda mantenham uma concepção de educação infantil enraizada no cuidar, deixando de lado a sua outra função de educar; ou que definam essa dupla função da educação infantil de forma segmentada, como se não pudessem ser unidas, como se para agir de acordo com uma função fosse

necessário abrir mão da outra, ou deixá-la para depois. Por isso, é necessário sempre lembrarmos que sempre houve e sempre haverá educação no “simples” ato de “cuidar”.

Diante o binômio cuidar- educar, a educação infantil passou por transformações no sentido de ser vista e pensada como uma educação integral, conforme nos trás a proposta da teoria walloniana, que contempla os campos afetivo, cognitivo, motor e da construção da personalidade da criança como um todo.

Nesse sentido, se considerarmos o papel do educador no que tange ao cuidado, temos, de acordo com Montenegro (2001), que o termo “cuidar” vem de *cogitare*, “(...) O verbo cogitare tem sua origem em co-agitare e passou a designar a *agitação do pensamento, revolver no espírito ou tornar a pensar em alguma coisa*”. (p. 72). Ainda, na visão da autora, o significado de “cogitare” expande-se ainda mais assumindo os sinônimos *‘esperar, temer, estar preocupado ou ser solícito’*, vinculando-se a significações de caráter emocional. Assim, a ação de cuidar relaciona-se à preocupação, à atenção do educador com as crianças, buscando a interligação entre a afetividade e a racionalidade nas atitudes cotidianas, como por exemplo, acolher a criança nas situações difíceis, orientar nos momentos necessários, levar para passear, brincar, observar a natureza, ouvir e ler histórias, auxiliar na alimentação, no sono, na higiene pessoal, de forma que potencialize os fatores emocionais que envolvem o desenvolvimento afetivo, cognitivo e motor.

Cuidar paralelamente ao educar é propiciar situações de cuidados, de brincadeiras e aprendizagens, que segundo os Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2008) são orientadas,

[...] de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis. (p.23, vol.1)

Dessa forma, a relação cuidar- educar atrela-se aos aspectos constitutivos da teoria walloniana, pois envolve constantemente relações interpessoais entre os educadores e as crianças, ajudar o outro a se desenvolver, valorizar e desenvolver capacidades, e ainda, a busca pelo desenvolvimento integral, que depende tanto

dos cuidados relacionais (dimensão afetiva) quanto dos cuidados biológicos (corpo e saúde).

Silva (2009) realizou uma pesquisa referente ao binômio cuidar e educar na perspectiva da teoria walloniana partindo da seguinte reflexão “pensar na educação em sua completude é também refletir sobre os dois atos considerados indissociáveis na educação infantil: cuidar e educar”, por isso não podem ser pensados separadamente. A autora entrevistou algumas professoras sobre as suas funções em sala de aula, tendo como resultado, que cuidar é dar banho, dar alimentação, trocar fralda, fazer dormir e que educar é ler uma história, brincar de roda, brincar com colagem, assistir um filme, fazer teatro de fantoches, cantar e desenvolver atividades orientadas no pátio. Estes dados apontam que embora a relação entre cuidar e educar seja um assunto de grande polêmica na história da educação da infância, haja vista que os educadores, mesmo com concepções enraizadas e muitas vezes preconceituosas sobre o “cuidar”, ainda há muito que repensem sobre a integração desses dois aspectos importantes na educação das crianças pequenas.

Arantes e Valadares (2012) desenvolveram um estudo sobre as contribuições da teoria de Henri Wallon na educação infantil e evidenciaram que ao implantar práticas pedagógicas, os profissionais da educação infantil precisam considerar os aspectos da perspectiva walloniana: ampliação das capacidades corporais, vínculo entre criança e meio, e ainda, a interação e a formação de grupos sociais que visem contribuir na formação da pessoa completa.

Cabe ressaltar, ainda, que o desenvolvimento afetivo, que está intrinsecamente relacionado ao desenvolvimento cognitivo, ocorre constantemente por meio das interações entre os grupos sociais. O adulto, sendo ele, cuidador, educador ou formador, tem por excelência a necessidade de buscar práticas de cuidar/educar que impliquem em atitudes e comportamentos que demandam conhecimentos, habilidades e até valores potencializados no sentido de contribuir para o desenvolvimento da criança. Sendo assim, o foco da integração cuidar/educar é ajudar o outro a se constituir enquanto pessoa, a melhorar a sua condição de vida enquanto cidadão; ultrapassando a idéia de que as ações de cuidado além de racionais são, sobretudo, interativas, pois demandam a criação de vínculos, o acolhimento do outro, a construção de conhecimentos culturais e atitudes sociais.

Contudo, em todos os espaços e tempos de contar e recontar, educar e cuidar são igualmente importantes. Nas palavras de Haddad:

A expressão “educação e cuidado infantil” propõe um terceiro modelo, um novo paradigma que indica a necessidade de uma aproximação entre as dimensões sociais e educacionais do atendimento em uma atenção conjunta às necessidades da criança e da família no contexto da modernidade (2003, p.16)

Assim, denota-se no Brasil uma pressão para a ampliação do número de instituições de educação infantil no intuito de refletir mudanças nas famílias e na compreensão das necessidades das crianças de serem cuidadas e educadas.

“O que se quer é um atendimento completo para todas as crianças conforme suas necessidades, desde os primeiros meses até seu ingresso no ensino fundamental. Esse atendimento inclui o cuidar e o educar” (Didonet, p.7, 2003).

Além da família, a escola e a igreja tiveram, também, importante papel na educação das crianças consolidando:

(...) uma nova forma de encarar a infância, que lhe dava um destaque que antes não tinha; a organização dos espaços destinados especialmente para educar crianças, o surgimento de especialistas que falavam das características da infância e também uma desvalorização de outros modos de educação da criança existentes (BUJES, 2001, p. 14).

Assim, a educação infantil surge como uma novidade em nosso país e passa a sofrer a influência dos ideais iluministas, voltados para a escola primária, que surgiram na segunda metade do século XIX.

Com essas mudanças de paradigmas no cenário educacional, a educação das crianças pequenas passou a defender a qualidade de ensino, criando propostas favoráveis ao desenvolvimento da infância, a ser vista como oposto da assistência, no sentido de buscar não somente uma política social destinada ao atendimento das necessidades básicas das crianças, mas a promoção de sua integração à vida comunitária, para torná-la uma cidadã de direitos.

Desta forma, no final da década de 1970, as pessoas lutaram muito para que as creches e pré-escolas passassem a respeitar os direitos das crianças e de suas famílias por meio dos movimentos populares, reivindicações feministas, greves de operários e manifestações de professores.

Assim, a pré-escola passou por um processo de expansão e começaram as críticas dos educadores à educação compensatória. De acordo com Kuhlmann

(1998), a educação passou, então, a defender a qualidade do ensino, a ser vista como o oposto da assistência, no sentido de não mais ser pensada como uma educação pobre para os pobres, com baixa qualidade e revelando um sentido de pobreza, visão esta enraizada de preconceitos que apesar dos avanços, ainda persiste até os dias atuais.

E, como benefício, houve a recharacterização das instituições, ou seja, a incorporação ao sistema educacional, e o atendimento passou a atingir todas as classes sociais de modo a indicar o sentido de tratar a educação infantil como universal, como direito de qualquer criança, independente da classe social.

Em 1975, houve o primeiro diagnóstico nacional da educação infantil, que objetivou discutir as possibilidades e limitações na organização e desenvolvimento da educação destinada às crianças pequenas. Quatro anos depois, considerou-se o ano internacional da criança e em 1988, surge a Constituição Federal, passando a ser uma conquista a partir de muitas lutas influenciando a visão social das crianças como cidadãos de direitos, principalmente do direito à educação infantil.

No Brasil, a constituinte que culminou com a promulgação da Constituição de 1988, assegurou através do artigo 208 (inciso IV), o direito à educação da criança pequena: “O dever do Estado com a educação será efetivado (...) mediante garantia de atendimento em creches e pré-escolas às crianças de 0 a 6 anos”. (BRASIL, 1988, p. 38).

Dois anos depois, foi criado o Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA, Lei nº 8069, de 13 de Julho de 1990, que dispõe, em seu artigo 1º, sobre a proteção integral à criança e ao adolescente e, no artigo 2º, considera criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos e, adolescente, aquela entre doze e dezoito anos de idade. O artigo 53 do ECA, no que se refere à educação, passou a normatizar que

A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - direito de ser respeitado por seus educadores;
- III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
- IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;
- V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.

Dessa forma, o ECA passou a atribuir ao Estado o dever de assegurar à criança e ao adolescente, em seu artigo 54, inciso IV, o “atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade; e no parágrafo §1º “O acesso ao ensino obrigatório e gratuito como direito público e subjetivo”. Assim, a educação foi ganhando espaço, pois o Estatuto, do ponto de vista conceitual, abandona o paradigma de infância em situação irregular e adota o princípio de proteção integral à infância.

Em 1996, surge a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDBEN, nº 9394/96, que evidenciou a importância da educação infantil, passando a ser considerada como a primeira etapa da Educação Básica, destinada a atender as crianças de 0 a 6 anos, nas creches e nas pré-escolas, reformulando suas propostas pedagógicas - curriculares. Para efeitos dessa lei,

Artigo 29- A educação infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (LDBEN, 9394/96).

Então, com a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), a criança passa a fazer parte da legislação, havendo um reconhecimento da infância como momento específico no desenvolvimento do indivíduo - a legislação traz a noção de ‘criança como sujeito de direitos’, tornando-a cidadã na sociedade.

As iniciativas de atendimento em educação infantil apresentaram um aumento significativo, não só em nível nacional, mas internacional. Dentre as causas apontadas por Barreto (1998), podemos citar: os movimentos de urbanização e industrialização, o crescimento da participação da mulher no mercado de trabalho, a modificação na organização e estrutura da família contemporânea, o que tem solicitado novos espaços institucionais para a educação das crianças, o reconhecimento social da importância das experiências da infância para o desenvolvimento das crianças, e principalmente, as conquistas sociais dos movimentos pelos direitos das crianças.

Após esse cenário de conquistas, a educação infantil também ganhou destaque nas pesquisas realizadas na área educacional, devido ao seu novo papel na Educação Básica.

Em 1998, foi elaborado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil-RCNEI no contexto da definição dos Parâmetros Curriculares Nacionais que atendiam ao estabelecido no artigo 26 da LDBEN, em relação à necessidade de uma base nacional comum para os currículos.

O RCNEI apresenta 3 volumes, de acordo com a proposta do Ministério da Educação, com o objetivo de servir de referência/base para a produção de programações pedagógicas, planejamentos e avaliações em instituições da esfera municipal.

O primeiro volume, intitulado como *Introdução*, apresenta uma reflexão sobre creches e pré-escolas no Brasil, situando e fundamentando concepções de criança, de educação, de instituição e do profissional, que foram utilizadas para definir os objetivos gerais da educação infantil e orientaram a organização dos documentos referentes aos eixos de trabalho que estão agrupados nos outros dois volumes, relacionados aos seguintes âmbitos de experiência, o segundo com o título *Formação Pessoal e Social* e o terceiro, *Conhecimento de Mundo*, explicitando que:

A organização do Referencial possui caráter instrumental e didático, devendo os professores ter consciência, em sua prática educativa, que a construção de conhecimentos se processa de maneira integrada e global e que há inter-relações entre os diferentes eixos sugeridos a serem trabalhados com as crianças. Nessa perspectiva, o Referencial é um guia de orientação que deverá servir de base para discussões entre profissionais de um mesmo sistema de ensino ou no interior da instituição, na elaboração de projetos educativos singulares e diversos. Estes volumes pretendem contribuir para o planejamento, desenvolvimento e avaliação de práticas educativas que considerem a pluralidade e diversidade étnica, religiosa, de gênero, social e cultural das crianças brasileiras, favorecendo a construção de propostas educativas que respondam às demandas das crianças e seus familiares nas diferentes regiões do país (RCNEI, 1998, p.9, v. 1).

Assim, o RCNEI passou a ser conhecido e utilizado na elaboração das propostas pedagógicas das instituições de educação infantil. Ao mesmo tempo em que o Ministério da Educação o elaborou, o Conselho Nacional de Educação definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI, com caráter

mandatário, visando trazer melhorias na educação da criança pequena. As diretrizes, então, instituídas anteriormente pela Resolução CEB nº 1, de 7 de abril de 1999, passaram a ser observadas na organização das propostas pedagógicas das instituições de educação infantil integrantes dos diversos sistemas de ensino (Artigo 1º). Apresentam os princípios, fundamentos e procedimentos a serem respeitados pelas instituições, bem como são orientadoras da organização, articulação, desenvolvimento, avaliação e das propostas pedagógicas das instituições dos sistemas brasileiros de ensino.

Em meio às mudanças, no ano de 2006, com a criação da Lei nº 11.274, o sistema brasileiro de educação passou a estabelecer que as diretrizes e bases da educação nacional dispusessem sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

A LDBEN passa, então, por alterações em seu artigo 32, mediante redação estabelecida pela citada lei, esclarecendo os objetivos para o ensino fundamental de nove anos, tendo em vista a formação básica do cidadão, mediante:

- I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

A nova diretriz legal, conseqüentemente, gerou mudanças, e discussões também, na modalidade da educação infantil, posto que a Resolução nº 5, de 2009, revogou a de nº 1, de 1999, destacando a mudança na faixa etária da educação infantil, de 0 a 6 (zero a seis) anos para 0 a 5 (zero a cinco) anos de idade. Com essa alteração no ensino fundamental, as crianças passaram, então, a permanecer na educação infantil até os 5 (cinco) anos de idade, como estabelece o terceiro artigo que fixou as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil:

O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.

Essa mudança passou a considerar, também, que a criança de 0 a 5 anos de idade, de acordo com o artigo 4º, deve ser vista como um sujeito histórico e de direitos e que, nas suas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra e questiona os sentidos da natureza e da sociedade, produzindo cultura. (DCNEI, 2009).

Outro aspecto importante, nesse cenário de mudanças, destaca-se no artigo 5º, quanto ao espaço oferecido e períodos:

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. (DCNEI, 2009).

Desta forma, as Diretrizes foram reorganizadas no sentido de acrescentar melhorias na esfera da educação infantil. No que se refere ao aspecto institucional, segundo Zabalza (1998), “a estrutura tem progredido em duplo processo: dialético e, às vezes, contraditório; de reforçar a própria identidade institucional e a autonomia formativa (que a libere dos subsídios desenvolvidos em relação aos níveis posteriores da escolaridade) e paralelamente, reforçar os laços de conexão entre a escola infantil, o meio ambiente e o ensino fundamental” (p.17).

Entretanto, no quesito institucionalização, o compromisso educacional é de fortalecer os laços de relação entre a educação infantil e o ensino fundamental. Para isso, há necessidade de conceber a escolaridade como um processo global e contínuo, ao longo do qual as crianças vão crescendo e sendo educadas com um sentido unitário, ou seja, com um currículo como processo formativo integrado, elaborado a partir da continuidade curricular.

A educação infantil constitui-se também, como um campo paradigmático para estudo do “cuidado”, interligando a afetividade e a racionalidade. Dentre as profissões que cuidam, é considerada potencializadora dos fatores emocionais, pois envolve relações interpessoais entre profissionais e crianças pequenas, tornando ainda mais paradoxal a cisão entre o cuidar e o educar. (MONTENEGRO, 2001).

Embora as mudanças inseridas no processo histórico da educação infantil, o cenário educacional ainda passa por transformações, o que se evidencia através da homologação, pela Presidente da República, da Lei Ordinária nº 12.796, de 04 de abril de 2013, que altera, novamente, alguns artigos da LDBEN. Na modalidade da educação infantil, temos as seguintes alterações, conforme o artigo 6º: "É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade".

Dessa forma, a matrícula das crianças pequenas deverá ser feita na pré-escola e os Estados e Municípios têm até o ano de 2016 para garantir a oferta a todas as crianças a partir dessa faixa etária.

Assim, quando direcionamos nossos olhares para a história da educação infantil em nosso país, não podemos desconsiderar o seu principal foco de preocupação: a criança pequena. Portanto, torna-se necessário que, enquanto profissionais da educação, passemos a aprofundar nossas reflexões no sentido de definir e compreender quem é a criança, suas características, suas necessidades e ainda como ela é vista pela sociedade, pois desde os primórdios, a criança nem sempre foi vista como um sujeito valorizado socialmente, dotado de direitos e respeitado pelas suas especificidades. No entanto, a criança tornou-se foco de estudos na área da educação, psicologia, e outras afins.

Nesse contexto, passa-se a acreditar, portanto, que o papel da educação infantil é o de auxiliar a criança na liberação de energias, das capacidades infantis e promover o seu desenvolvimento harmonioso como um todo, nas áreas comunicativa, afetiva, social, e, também, em relação ao pensamento crítico e científico. Quanto mais ampla for a gama de possibilidades que os professores possam oferecer às crianças, mais intensas serão suas motivações e mais ricas suas experiências.

Outro ponto levantado diante da educação infantil é encontrar meios para a criação de um ambiente democrático e crítico que possa confrontar as forças hegemônicas (relacionadas à supremacia de uma classe social sobre a outra) e universalizadoras (relacionadas à soma de forças para superar as dificuldades). Esse ambiente precisa ser formado de maneira a catalisar as múltiplas perspectivas, os diversos conceitos e práticas e oferecer um espaço para a contestação de todos os conhecimentos, além de reivindicações de verdade (MOSS, 2002).

Se levarmos em conta a história da infância, temos que foi um processo historicamente caracterizado como forma de marginalização (social, cultural, econômica, inclusive educativa). Conforme nos trás Zabalza (1998), “as crianças precisaram viver sempre em um mundo que não era o seu, que não estava feito na sua medida”. Integrar-se no mundo era algo somente alcançado na pós-infância e sempre que fossem cumpridas certas condições (p.19).

No que tange à reconceitualização das instituições e dos profissionais de primeira infância, na visão de Moss (2002), não podemos levar em conta a visão anglo-americana de criança: a dominante, de uma criança que é construída por vários discursos, desde reprodutora de culturas até um ser humano imaturo, que é visto como uma *tabula rasa*, ou um recipiente vazio, ou ainda, a redentora da nação e a “pobre coitada”, carente, incapaz e incompleta.

É importante entender, ainda, que essa conceitualização pode acarretar programas para a primeira infância que sejam uma tecnologia humana, ou seja, funcionem como uma máquina de moldar visando um produto final, mas não é isso que temos que entender para as nossas crianças. Precisamos ir mais além desse discurso dominante, e enxergar e colocar em prática o que elas realmente significam para a sociedade.

A criança pequena é um ser humano completo e, ao mesmo tempo, em crescimento e desenvolvimento. É um ser humano completo porque tem características necessárias para ser considerada como tal: constituição física, formas de agir, pensar e sentir. É um ser em desenvolvimento porque estas características estão em permanente transformação (MACHADO, 2005, p.90).

É importante salientar que a visão que se tem da criança é algo historicamente construído; por isso é que se pode perceber os grandes contrastes em relação ao sentimento de infância, no decorrer dos tempos.

Assim sendo, apresentamos no tópico seguinte algumas concepções de criança que fundamentam a história da educação infantil.

1.2 As concepções de criança

No universo da educação infantil, encontramos diversas concepções de criança defendidas pelos teóricos do desenvolvimento infantil. É preciso considerar que a concepção de infância dos dias atuais é bem diferente de alguns séculos

atrás. No contexto da educação contemporânea, deparamo-nos com muitas crianças e muitas infâncias, cada uma construída por nossos entendimentos sobre infância e do que as crianças são e devem ser.

O entendimento do sujeito-criança, um sujeito biossociocultural, a partir de uma perspectiva de diálogo multidisciplinar contribui também para consubstanciar as discussões em torno das especificidades da educação da criança de 0 a 5 anos e a constituição de uma Pedagogia da Educação Infantil.

Na perspectiva de Pinto e Sarmiento (1997),

Quem quer que se ocupe com a análise das concepções de criança que subjazem quer ao discurso comum quer à produção científica centrada no mundo infantil, rapidamente se dará conta de uma grande disparidade de posições. Uns valorizam aquilo que a criança já é e que a faz ser, de fato, uma criança; outros, pelo contrário, enfatizam o que lhe falta e o que ela poderá (ou deverá) vir a ser. Uns insistem na importância da iniciação ao mundo adulto; outros defendem a necessidade da proteção em face desse mundo. Uns encaram a criança como um agente de competências e capacidades; outros realçam aquilo de que ela carece. (p.33).

Quando falamos de infância, muitas vezes encontramos concepções que desconsideram que os significados que damos a ela dependem do contexto no qual surgem e se desenvolvem e também das relações sociais em seus aspectos econômico, histórico, cultural e político, entre outros, que colaboram para a constituição de tais significados e concepções, que, por sua vez, nos remetem a uma imagem de criança como essência, universal, descontextualizada, ou então, nos mostram diferentes infâncias coexistindo em um mesmo tempo e lugar.

Necessário, talvez, seja lembrar que as imagens de criança trazem momentos em que podemos ter a percepção parecida com a imagem captada por uma câmera fotográfica, pois nos dão como resultado uma idéia de infância sempre recortada pelos referenciais que buscamos como base para conhecê-la. São imagens que se apresentam de diferentes e inquietantes formas, como bem define Smolka,

[...] imagens de crianças que brincam, que trabalham, que estudam, que aprendem (ou não). Imagens de crianças amáveis e amadas; crianças bem comportadas; crianças diferenciadas; crianças confinadas ou abandonadas, subjugadas, autônomas, liberadas. Imagens de crianças que crescem e que deixam de ser crianças. Imagens de crianças quase adultas nos seus modos de ser. Imagens que participam do imaginário social de nossa época (SMOLKA, 2002, p. 100).

Assim, a criança é vista de várias formas e atribuem-se a ela diversos significados. Criam-se imagens estereotipadas daquilo que acreditam ser a criança, muitas vezes aproximando-a de um ser pequenino, com pouco ou sem nenhum valor.

A concepção de criança é vivida e apreendida a partir das construções feitas pelos adultos, nas quais, muitas vezes, a criança não pode se defender, discursar ou falar de si mesma. Se pudéssemos dar voz às crianças que estão nas casas, ruas, instituições, buscando a construção de sua própria história, é provável que elas nos relatem situações que envolvem sentimentos e sensações diferentes da perspectiva do adulto.

Nas concepções defendidas pela literatura, Philippe Áries (1981), em sua *História Social da Criança e da Família*, publicada em 1960, aponta que o conceito ou a idéia que se tem da infância foi sendo historicamente construído e que a criança, por muito tempo, não foi vista como um ser em desenvolvimento, com características e necessidades próprias, mas sim como um adulto em miniatura.

Em meados do século XVII, o pensador Comênio, um dos primeiros a pensar na educação das crianças pequenas, já pensava na criança como um ser em desenvolvimento, foi o primeiro a considerar e respeitar a criança como um ser dotado de inteligência e possuidor de sentimentos.

Para Kuhlmann (1998), pensar a criança na história significa considerá-la como sujeito histórico, e isso requer compreender o que se entende por sujeito histórico. “Para tanto, é importante perceber que as crianças concretas, na sua materialidade, no seu nascer, no seu viver ou morrer, expressam a inevitabilidade da história e nela se fazem presentes, nos seus mais diferentes momentos”. (p. 33).

Rousseau (2004) define a criança como um ser completo, com suas próprias características; a criança tem um modo singular de entender e de ver o mundo e deve ser entendida dentro do seu estágio de vida.

Na visão de Piaget (1995), a criança é um ser que tem a capacidade mental de construir relações e interagir com o ambiente em que vive por meio de sua própria construção/inteligência.

Para Vygotsky (2005), a criança é considerada como um sujeito social que é transformado, criado e recriado pela cultura do meio.

E do ponto de vista da teoria de Henry Wallon (1981) a criança, desde o seu nascimento, é um ser simultaneamente biológico e social. As capacidades biológicas são os condicionantes da vida em sociedade, mas o meio social é o condicionante do desenvolvimento dessas capacidades.

Nas palavras de Machado (1999), a criança é, muitas vezes, vista apenas como sendo um ser que ainda não é adulto, ou que é um adulto em miniatura.

O que hoje pode parecer uma aberração, como a indiferença destinada à criança pequena, há séculos atrás era algo absolutamente normal. Por maior estranheza que se cause, a humanidade nem sempre viu a criança como um ser em particular, e por muito tempo a tratou como um adulto em miniatura.

Desta forma, “a Psicologia, a Pedagogia, bem como as outras áreas do saber avançaram no sentido de olhar a criança como ser concreto e corpóreo, uma pessoa completa” (GALVÃO, 2011, p.112).

Para melhor destacar a importância da criança como ser completo, referimo-nos ao inciso III do artigo 3º da Resolução CEB nº 1 (DCNEI) que determina que:

As instituições de educação infantil devem promover em suas propostas pedagógicas, práticas de educação e cuidados, que possibilitem a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/lingüísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível (BRASIL, 1999).

Essa consideração da criança como ser completo já constava em 1999, e com a revisão das DCNEI, em 2009, passou a destacar ainda mais, no artigo 8º, que as propostas pedagógicas das instituições de educação infantil têm o objetivo de garantir à criança o acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. E ainda,

§ 1º Na efetivação desse objetivo, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem:

I - a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo;

II - a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança. (DCNEI, 2009).

Além das DCNEI (1999 e 2009), a definição trazida pelos Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil-RCNEI, também apresentam esse mesmo entendimento:

Embora haja um consenso sobre a necessidade de que a educação para as crianças pequenas deva promover a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos e sociais da criança, considerando que esta é um ser completo e indivisível, as divergências estão exatamente no que se entende sobre o que seja trabalhar com cada um desses aspectos. (BRASIL, 1998, p.17-18).

Diante das concepções e dos documentos legais da educação, revemos que a criança se tornou integralmente um sujeito muito mais valorizado em nossa sociedade do que antigamente, visto que até as funções da educação passaram por um processo de inovação no intuito de beneficiar o aspecto completo e indivisível da criança.

1.3 O papel do professor

Na construção de uma educação destinada às crianças pequenas que seja democrática e emancipadora, não podemos desconsiderar o papel do principal profissional envolvido: o professor. Esse tem a função primordial de contribuir com seus saberes, seus valores e suas experiências na complexa tarefa de melhorar a qualidade social da educação.

Há quem acredite, ainda, que ser professor de educação infantil resume-se a meros cuidados com as crianças pequenas. Mas, ser educador infantil é muito mais do que isso. É lutar contra a exclusão social, ajudar a criança a ampliar sua relação com o saber, a dominar diferentes linguagens, valores culturais, padrões estéticos e éticos e formas de trabalho baseadas em preceitos científicos, além de propiciar-lhe o conhecimento de algumas das tecnologias presentes em sua cultura. (Oliveira, 2010).

O trabalho do professor envolve, segundo a perspectiva dialética walloniana, uma atitude crítica e de permanente investigação sobre a prática cotidiana.

Inspira um professor que, diante dos conflitos, não se contenta com respostas-padrão ou fórmulas estereotipadas e mecânicas, mas

busca compreender-lhes o significado desvelando a complexa trama dos fatores que os condicionam (GALVÃO, 2011, p.114).

Desta forma, o professor precisa ser um profissional flexível, que possua domínio dos conhecimentos científicos básicos tanto quanto os conhecimentos necessários para o trabalho com as crianças (conhecimentos de saúde, higiene, psicologia, antropologia, filosofia, história, linguagem, brinquedos, múltiplas formas de expressão humana, de desenvolvimento físico e das questões de atendimento em situações de necessidades especiais). “Desenvolver uma imagem positiva, confiança nas capacidades, percepção das limitações, conhecer o corpo, os limites, as potencialidades, estabelecer vínculos afetivos, trocas entre pares, fortalecer a auto-estima, ampliar a comunicação, as relações sociais, respeitar as diversidades, ajudar, colaborar, observar e explorar o meio social, brincar, expressar emoções e sentimentos, utilizar diferentes linguagens, são algumas das funções desenvolvidas enriquecendo cada vez mais a capacidade integral da criança de 0 a 6 anos de idade”. (RCNEI, 1998, p.63).

Segundo os Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil, para que a aprendizagem infantil se efetive com sucesso, cabe ao professor a organização do trabalho educativo:

- a interação com crianças da mesma idade e de idades diferentes em situações diversas como fator de promoção da aprendizagem e do desenvolvimento e da capacidade de relacionar-se;
- os conhecimentos prévios de qualquer natureza, que as crianças já possuem sobre o assunto, já que elas aprendem por meio de uma construção interna ao relacionar suas idéias com as novas informações de que dispõem e com as interações que estabelece;
- a individualidade e a diversidade;
- o grau de desafio que as atividades apresentam e o fato de que devam ser significativas e apresentadas de maneira integrada para as crianças e as mais próximas possíveis das práticas sociais reais;
- a resolução de problemas como forma de aprendizagem (Brasil, 1998, v.1, p.30).

Além da organização do trabalho pedagógico, o professor precisa estar sempre atento, seguro e disponível, acompanhar as diferentes formas pelas quais as crianças indagam sobre o mundo. Seu trabalho precisa ser polivalente, cabe a ele trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abranjam desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento. (RCNEI, Vol1, p.41).

Ser polivalente é estar em consonância com uma formação ampla, podendo sempre aprender, refletir sobre a prática, debater com outros profissionais, dialogar com as famílias das crianças, e estar atualizado, buscando informações necessárias ao trabalho desenvolvido, além de utilizar os instrumentos necessários: observação, registro, planejamento e avaliação.

Na visão de Zabalza (1998), além dessas características, o professor de educação infantil tem em si as características pessoais, que são pontos marcantes em seu profissionalismo. Principalmente aquelas que são básicas para estabelecer a conexão adulto-criança:

Cordialidade, proximidade e “calor” (em oposição à frieza e ao estabelecimento de distâncias); Originalidade, capacidade de quebra de formalidade. E também um manejo seguro: ser capaz de se impor, de estabelecer limites, de manter a estabilidade dos contatos. (p.27)

Entretanto, o que se busca é que os professores de educação infantil tornem-se um dos segmentos mais dinâmicos e com melhor formação aliada à sua prática pedagógica, pois como já mencionado, a educação infantil é a etapa inicial e mais importante das modalidades de ensino.

Por conseguinte, o professor, como provedor do desenvolvimento infantil, tem por função utilizar métodos pedagógicos que conduzam as crianças a tirar o máximo proveito tanto dos meios que lhes são oferecidos quanto dos seus próprios recursos.

Na perspectiva walloniana, o professor necessita receber em sua formação inicial conhecimentos sobre o papel dado à afetividade, considerando que na idade entre zero e cinco anos é a fase em que as manifestações da emoção mais se evidenciam.

E os professores tenham necessariamente que lidar com este “mundo das emoções” baseadas, na maioria das vezes, em noções teóricas muito precárias e insuficientes para instrumentalizá-las a lidar e compreender, tanto as descargas emocionais das crianças, quanto as suas próprias reações frente a estas descargas (CERISARA, 1997, p.38).

Além dos conhecimentos sobre as emoções, o professor necessita voltar suas ações para o lado racional das situações para poder interagir com as crianças, buscando descobrir os motivos de uma situação e compreendê-la, visto que as emoções são utilizadas como fonte de energia/expressões que visam facilitar o

conhecimento. Diante disso, o professor precisa manter um equilíbrio entre razão e emoção, pois o profissional que age sob o efeito da emoção pode estar deixando de cumprir seu papel.

Desse modo, precisa estabelecer meios para a criação de um ambiente rico em interações criança-criança e criança-adulto, propiciando maior mobilidade entre os diferentes papéis e posições. Nas palavras de Almeida (2010), em entrevista realizada à Revista História da Pedagogia, o meio onde a criança vive e aqueles com as quais sonha constituem o molde que deixará sua marca, seja pela experiência concreta, seja por aquilo que é imaginado, representado, desejado, sonhado. “O papel do professor torna-se fundamental, pois a criança passa a depender de tudo que o meio oferece quando começa a dirigir suas escolhas, sendo que as mesmas podem impor-se pela comparação de seus meios com os outros” (ALMEIDA, 2010, p. 25).

Por sua vez, não deve conhecer somente as teorias sobre como cada criança reage e modifica sua forma de sentir, pensar, falar e construir coisas, mas também o potencial de aprendizagem presente em cada atividade realizada na instituição de educação infantil. O professor deve também refletir sobre o valor dessa experiência enquanto recurso necessário para o domínio de competências consideradas básicas para todas as crianças terem sucesso em sua inserção em uma sociedade concreta.

O processo desenvolvido pelo professor deve buscar o reconhecimento das necessidades das crianças e considerar os diferentes níveis de desenvolvimento afetivo-cognitivo, para orientar adequadamente a ação educativa. Portanto, deve manter sempre bom relacionamento afetivo com seus pequenos para que a aprendizagem possa ocorrer de forma mais espontânea, principalmente, na educação infantil, pois as crianças deixam seu lar, suas famílias para ficar a maior parte do tempo na instituição. No entanto, as crianças passam a seguir regras, assumir tarefas e, principalmente, reconhecer suas capacidades e respeitar a si próprias mediante o outro, buscando meios para a construção da autonomia. Adequar a tarefa às possibilidades do aluno, fornecer meios para que realize a atividade confiando em sua capacidade, demonstrar atenção às suas dificuldades e problemas, são maneiras bastante refinadas de comunicação afetiva e desenvolvimento da autonomia.

De acordo com Mahoney e Almeida:

Na relação professor aluno, o papel do professor é de mediador do conhecimento. A forma como o professor se relaciona com o aluno reflete nas relações do aluno com o conhecimento e nas relações aluno-aluno; queira ou não, o professor é um modelo, na sua forma de relacionar-se, de expressar seus valores, na forma de resolver os conflitos, na forma de falar e ouvir". (2005, p. 26)

A maneira como o profissional se inter-relaciona com as crianças pode fazer a diferença, cabe a ele investigar com maior cautela as especificidades de cada criança, o que implica em uma pré-disposição para estabelecer vínculos afetivos. Afinal, o ato de educar e aprender são uma constante troca, onde é imprescindível que o professor enfrente os desafios e possa encarar os problemas presentes em sua formação, e assim, compreender que o conhecimento se processa através de valores que embasam e justificam a aprendizagem e as relações vivenciadas no cotidiano escolar. "Quando não são satisfeitas as necessidades afetivas, estas resultam em barreiras para o processo ensino-aprendizagem e, portanto, para o desenvolvimento, tanto do aluno como do professor" (MAHONEY e ALMEIDA, 2005, p. 26).

Pode-se dizer que a escola exerce um papel fundamental no desenvolvimento sócio-afetivo da criança, já que ela, segundo Almeida (1999):

Como meio social, é um ambiente diferente da família, porém bastante propício ao seu desenvolvimento, pois é diversificado, rico em interações, e permite à criança estabelecer relações simétricas entre parceiros da mesma idade e assimetria entre adultos. Ao contrário da família, na qual a sua posição é fixa, na escola ela dispõe de uma maior mobilidade, sendo possível a diversidade de papéis e posições. Dessa forma, o professor e os colegas são interlocutores permanentes tanto no desenvolvimento intelectual como do caráter da criança, o que poderá ser preenchido individual e socialmente (ALMEIDA, p. 99).

Evidencia-se, então, que a criança, a partir de uma relação vincular com o meio, adquire novas formas de pensar e agir, apropriando-se assim de novos conhecimentos, porém o processo de construção do conhecimento acontece no decorrer do desenvolvimento da criança.

Dessa forma, o professor precisa necessariamente conhecer as particularidades e necessidades de suas crianças. A falta de atendimento dessas necessidades e a desconsideração das características individuais, por suposto, pode levar as crianças à falta de interesse, ao baixo nível de aprendizagem, nos

extremos, à evasão escolar. Conseqüentemente é preciso ajustar-se ao ritmo dos pequenos a fim de satisfazer as suas necessidades de desenvolvimento, sempre levando em conta as diferenças individuais.

Por fim, na perspectiva walloniana, o ajuste do processo ensino-aprendizagem apresenta, dentre outras demandas, o conhecimento do aluno concreto, isto é, o conhecimento sobre o meio em que vive e sobre o estágio de desenvolvimento no qual se encontra (WALLON, 1975). Trata-se de uma exigência cujo atendimento requer, ao mesmo tempo, conhecimento teórico e habilidade para observar e analisar os elementos provenientes das situações de aprendizagem.

Logo, para ajustar o ensino às crianças, os professores não podem prescindir de uma sólida formação teórica e prática, vindo a reiterar a necessária articulação entre os termos nos processos formativos, de modo que conheçam as teorias do desenvolvimento, como afirma Bastos (2003):

As teorias precisam ser conhecidas, estudadas, principalmente para subsidiarem a prática, contribuir para a melhor compreensão dos processos da evolução humana, das crianças, dos grupos, e também como ponto de partida para se pensar o papel do educador. Dessa forma, a prática também pode subsidiar a teoria e fazê-la evoluir (p. 86).

Por fim, consideramos que o professor precisa estar sempre reconstruindo sua prática, atualizando os conhecimentos teóricos, buscando respaldos nas teorias do desenvolvimento e oferecendo subsídios que atendam às reais necessidades das crianças. Para isso, trataremos, no próximo capítulo, da teoria walloniana, suas características, o método do materialismo dialético e os estágios do desenvolvimento da criança.

2. A TEORIA DE HENRI WALLON E SUAS IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

Uma Educação Humanista deve considerar todas as disposições que constituem o homem completo, mesmo estando desigualmente repartidas entre os indivíduos, pois qualquer indivíduo potencialmente pode se desenvolver em qualquer direção, a depender do seu aparato biológico e das condições em que vive (DOURADO E PRANDINI, 2005, p.11).

2.1 Biografia

Primeiramente, não podemos falar de Henri Wallon¹, sem antes conhecer um pouco mais sobre a sua história de vida.

No Brasil, a teoria walloniana tem despertado grande interesse junto aos pesquisadores da área educacional, visto que o seu interesse pela escola é um meio fundamental para que o desenvolvimento integral da criança ocorra, tendo como aspecto importante a busca por uma sociedade democrática e mais justa.

Mediante esse olhar, Henri Wallon, decorrido quase quarenta anos da sua morte, é, atualmente, visto como um grande teórico, pelo seu interesse pela Psicologia e suas contribuições para o âmbito educacional. Nas palavras de Galvão:

A preocupação pedagógica é presença forte na psicologia de Wallon, tanto nos escritos em que trata de questões mais propriamente psicológicas, que constituem a maioria, como naqueles em que discute assuntos específicos da pedagogia (GALVÃO, 2011, p.12)

Assim sendo, Wallon, em seu tempo, considerava a educação como fonte de questões para a psicologia, que, por sua vez, a partir de suas pesquisas, poderia oferecer elementos para mudanças nas práticas pedagógicas, o que indica uma relação de reciprocidade entre as duas áreas (NASCIMENTO, 2010).

Nascido em 1879, na França, Henri Wallon viveu em um período muito conturbado, marcado por intensa atividade intelectual e participação assídua nos acontecimentos sociais de sua época. Caracteriza-se como um homem que buscou integrar a atividade científica à ação social, numa atitude de coerência e engajamento (GALVÃO, 2011, p.15).

¹ Nome Completo: Henri Paul Hyacinthe Wallon

Pertencente a uma família da alta burguesia do norte da França, quatro anos após a efetivação da Terceira República Francesa, Henri Wallon foi filho de uma família de sete irmãos, em que a tradição liberal imperava, e ele conviveu com o pensamento democrático e republicano durante toda sua vida. (GALVÃO, 2011).

De acordo com as idéias desenvolvidas por Galvão, em seu livro “Henri Wallon, Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil” elaboramos uma linha do tempo biografando a vida de Henri Wallon:

1902: Formou-se em Filosofia pela Escola Normal Superior (com 23 anos);

1903: Lecionou no Ensino Secundário;

1908: Formou-se em Medicina;

1914-1918: Viveu esse período marcado pela Primeira Guerra Mundial, atuou como médico no exército, atendendo ex-combatentes com lesões cerebrais;

1920-1931: Atuou como médico em instituições psiquiátricas, dedicando-se ao atendimento de crianças com deficiências neurológicas;

1925: Publicou sua tese de doutorado “A Criança Turbulenta” e iniciou um período de intensa produção, com livros voltados para a psicologia da criança;

1937-1949: Lecionou no Colégio de França, em Psicologia e Educação;

1939-1945: Participou da 2ª Guerra Mundial, atuando na Resistência Francesa contra os alemães, perseguido pela Gestapo, como clandestino;

1941: Publicou a obra “A Evolução Psicológica da Criança”, exposição completa sobre a psicologia da criança;

1942: Filiou-se ao Partido Comunista, do qual já era simpatizante. Ligou-se ao partido até o final da vida, tendo publicado a obra “Do ato ao pensamento”;

1944: Foi nomeado secretário do Ministério da Educação Nacional;

1945: Publicou a obra “A origem do pensamento da criança”;

1946-1962: Participou do Grupo Francês de Educação Nova e tornou-se deputado e presidente da comissão da reforma do ensino francês;

1947: Apresentou o Projeto Langevin-Wallon, cuja versão final foi redigida por ele, sendo a expressão mais concreta de seu pensamento pedagógico. Representou a esperança em uma educação mais justa para uma sociedade democrática;

1948: Criou a Revista *Enfance*, fonte de pesquisa em Psicologia e Educação;

1962: Faleceu com 83 anos, quando escrevia um de seus últimos artigos.

Mediante a biografia walloniana consideramos que o renomado francês, antes de contribuir com os estudos em educação, passou pela Filosofia e Medicina, visto

que essas áreas contribuíram muito para que seus interesses voltassem para a Psicologia e Educação da criança pequena.

Ao longo de sua carreira, as atividades do psicólogo Henri Wallon foram se aproximando cada vez mais da educação. Se, por um lado, viu o estudo da criança como um recurso para conhecer o psiquismo humano, por outro interessou-se pela infância como problema concreto, sobre o qual se debruçou com atenção e engajamento. É o que mostram seu interesse teórico por problemas da educação e sua participação no debate educacional de sua época. (GALVÃO, 2011, p. 23).

Consideramos que a teoria walloniana propõe uma relação de contribuição recíproca entre a Psicologia e a Pedagogia. Origina-se daqui, a idéia de utilizar a teoria de Henri Wallon para analisar os dados obtidos nessa pesquisa.

No próximo tópico apresentaremos uma síntese da teoria psicogenética de Henri Wallon, suas idéias, o método do materialismo dialético, a abordagem utilizada por Wallon que permitiu a superação das antinomias e objetivou a compreensão da realidade entre as outras doutrinas filosóficas e, também, os quatro campos funcionais do desenvolvimento infantil: a afetividade, a motricidade, a inteligência e a pessoa.

2.2 A Psicogenética Walloniana: enfocando a afetividade

Tratar da questão da afetividade num trabalho de pesquisa como este é um grande avanço na área da educação. Recentemente, pesquisas aqui já citadas e reflexões teóricas têm trazido para o campo educacional a importância do aspecto afetivo em todos os níveis de ensino.

Questões como a afetividade na escola, a emoção na sala de aula, interações entre alunos e professores, estudo das teorias pedagógicas e psicológicas, têm se tornado um dos focos educacionais no intuito de buscar compreender o indivíduo em sua complexidade, integrando as dimensões afetiva e cognitiva que as compõem.

Na busca de estudos e explicações sobre as características da atividade da criança, nas várias fases do seu desenvolvimento, temos, segundo Galvão (2011), “que a Psicologia Genética constitui-se numa valiosa ferramenta para a educação: porque possibilita uma maior adequação dos objetivos e métodos pedagógicos às possibilidades e necessidades infantis, favorecendo uma prática de melhor qualidade, tanto em seus resultados como em seu processo”.

Quanto à utilização da teoria como respaldo pedagógico, a autora ainda nos trás que,

Tendo por objeto a psicogênese da pessoa concreta, a teoria walloniana, se utilizada como instrumento para a reflexão pedagógica, suscita uma prática que atenda às necessidades da criança nos planos afetivo, cognitivo e motor e que promova o seu desenvolvimento em todos esses níveis (GALVÃO, 2011, p. 97).

Desta forma, consideramos, sob a perspectiva pedagógica, que a teoria de Henri Wallon, ao contrário do que propõe a tradição intelectualista do ensino, uma pedagogia inspirada na sua psicogenética não considera o desenvolvimento intelectual como a meta máxima e exclusiva da educação. “Ao contrário, a inteligência é um meio para o desenvolvimento da pessoa, afinal, ela tem status de parte no todo constituído pela pessoa” (GALVÃO, 2011, p. 97).

Quando pronunciamos a palavra “Psicogenética” que engloba a teoria de Henri Wallon, temos que a palavra “*Psico*” se origina de *psiqué, alma, mente*; somando com a palavra genética, temos aqui a Psicologia Genética, que estuda as origens, isto é, a gênese dos processos psíquicos nos indivíduos. A análise genética, para Wallon é:

O único procedimento que não dissolve em elementos estanques e abstratos a totalidade da vida psíquica. Constitui-se, assim, no método de uma psicologia geral, concebida como conhecimento do adulto através da criança (Galvão, 2011, p. 31).

“Assim, a perspectiva walloniana recusa-se a selecionar um único aspecto do ser humano e tratá-lo como sendo isolado; nascendo, desta forma, a idéia da Psicogênese da Pessoa Completa, um projeto teórico elaborado por Wallon, enfatizando a criança como um ser geneticamente social, contextualizado e em desenvolvimento, em suas relações com o meio”. (GALVÃO, 2011, p. 32).

Diferente dos métodos tradicionais, a proposta teórica walloniana coloca, então, a criança como sendo um todo no processo de desenvolvimento, não podendo ser vista como um ser incompleto, e sim, como o próprio ponto de partida. Aqui está a grande relevância que a sua teoria trás para as reflexões na área da educação.

Nas palavras de Almeida (2008d), a psicogenética walloniana busca explicar o desenvolvimento da pessoa. Sua teoria está ligada ao princípio básico sobre a

concepção de indivíduo como um ser psicológico completo, ou seja, uma unidade que integra os aspectos afetivo, cognitivo e motor, que em suas relações recíprocas se constituem e se complementam, prevalecendo ora um, ora outro. Ainda na visão da autora, “o humano seria uma unidade de diversidade, e compreendê-lo exigiria um movimento de ir e vir, do específico para a totalidade, da semelhança para a diferença, numa análise de conjunto que possibilitaria uma aproximação do ser real”. (p. 26).

Mediante as idéias wallonianas, “a existência do homem, então, como ser indissociavelmente biológico e social, dá-se entre as exigências do organismo e as da sociedade, entre os mundos contraditórios da matéria viva e da consciência” (GALVÃO, 2011, p. 30). A pessoa é vista como o conjunto funcional resultante da integração de suas dimensões, cujo desenvolvimento se dá na integração de seu aparato orgânico com o meio, predominantemente o social. (WALLON, 1975b).

Para obter resultados significativos em suas investigações, Henri Wallon adotou como método de análise e fundamento epistemológico o materialismo dialético. Considerada a única abordagem que permite a superação das antinomias que adentravam a objetiva compreensão da realidade entre as outras doutrinas filosóficas (GALVÃO, 2011).

O método materialista histórico-dialético caracteriza-se pelo movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, isto é, trata-se de descobrir (pelo movimento do pensamento) as leis fundamentais que definem a forma organizativa dos homens em sociedade através da história. Este instrumento de reflexão teórico-prática pode estar colocado para que a realidade educacional aparente seja, pelos educadores, superada, buscando-se então a realidade educacional concreta, pensada, compreendida em seus mais diversos e contraditórios aspectos (PIRES, 1997, p. 83).

A importância dada ao humanismo, à influência liberal e à crença na transformação praticada pelo homem na realidade, levou Henri Wallon a optar pelo materialismo dialético como orientação política-filosófica e como abordagem para a compreensão dos fenômenos psíquicos, o que lhe permitiu construir uma psicologia da criança que fosse coerente e singular. Assim, com o uso da dialética, Wallon buscou a compreensão dos fenômenos admitindo a contradição como constitutiva do sujeito e do objeto.

Desse modo, enquanto educadores, não podemos negar a necessidade de conhecer os mais variados elementos que envolvem a prática educativa e a necessidade de compreendê-la da forma mais completa possível. No entanto, não podemos fazer isto sem um método, um caminho que permita, filosófica e cientificamente, compreender a educação. Portanto, uma grande contribuição do método para os educadores, como auxílio na tarefa de compreender o fenômeno educativo,

[...] diz respeito à necessidade lógica de descobrir, nos fenômenos, a categoria mais simples (o empírico) para chegar à categoria síntese de múltiplas determinações (concreto pensado). Isto significa dizer que a análise do fenômeno educacional em estudo pode ser empreendida quando conseguimos descobrir sua mais simples manifestação para que, ao nos debruçarmos sobre ela, elaborando abstrações, possamos compreender plenamente o fenômeno observado. (PIRES, 1997, p. 88).

Sendo assim, podemos considerar que um determinado processo educativo pode ser compreendido a partir das reflexões estabelecidas sobre as relações cotidianas entre professores e alunos na sala de aula. Ainda, nas palavras de Pires (1997), quanto mais abstrações (teoria) pudermos pensar sobre essa categoria simples, empírica (relação professor/aluno), mais próximos estaremos da compreensão plena do processo educacional em questão (p. 88).

Originando, então, do estudo dialético, e considerando a proposta integrada do desenvolvimento humano, a psicogenética walloniana abarca quatro campos funcionais na qual se distribui a atividade infantil: afetividade, motricidade, inteligência e a pessoa.

Esses campos aparecem pouco diferenciados no início do desenvolvimento e só aos poucos vão adquirindo independência um do outro, constituindo-se como domínios distintos de atividade. A pessoa é o todo que integra esses vários campos e é, ela própria, um outro campo funcional (GALVÃO, 2011, p. 49).

Considerando-se a ligação entre esses campos funcionais, destacamos primeiramente a afetividade, posto que dentre eles a escolhemos como fundamento para o presente trabalho. É definida como o campo que se inicia desde o choro do

recém-nascido, estendendo-se à fase adulta, sendo manifestado pelas emoções, assim como os sentimentos e as paixões.

Falar de afetividade no mundo contemporâneo traz à tona diversas reflexões, pois o termo pode ter vários significados dependendo da visão do indivíduo e de como ele pretende aplicá-la, seja na vida pessoal ou profissional. No léxico, a palavra afetividade significa “qualidade ou caráter de afetivo”. Segundo o Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, o termo é definido considerando a visão da Psicologia, como um conjunto de fenômenos afetivos (tendências, emoções, sentimentos e paixões), e ainda como uma força constituída por esses fenômenos, no íntimo de um caráter individual.

Estudos realizados por Almeida (2008d, p. 16) elucidam que “a palavra afetividade tem na literatura significado diverso, revelando-se bastante controversa quanto à sua delimitação conceitual em relação à emoção, ao sentimento e à paixão”. Ainda, “esses termos não têm sido tratados de maneira comum entre os estudiosos, ocasionando uma grande problemática devido à variedade de sentidos que a palavra denota”.

Entre as diversas teorias existentes no campo pedagógico, psicológico, filosófico, entre outros, é fato claro que as reações afetivas na orientação da vida da criança têm grande importância para o seu desenvolvimento. Segundo Almeida (2008d), a diferença entre eles é,

“... a maneira como é concebida a relação entre os aspectos afetivo e intelectual. Todos nós sabemos que a inteligência não é suficiente para assegurar o sucesso escolar e que as estruturas afetivas são também uma condição essencial de sucesso. Além das grandes habilidades cognitivas, é necessário um certo desejo, uma motivação para aprender” (p. 22).

Mesmo com essas controvérsias teóricas, temos na teoria walloniana, a crença na importância dos aspectos afetivos e intelectuais; tanto que Wallon se preocupou em investigar a estreita relação entre ambos e as influências dessa relação no desenvolvimento humano. Por isso, o objetivo deste trabalho é tratar da afetividade proposta por Henri Wallon, focalizando-a em sua totalidade, considerando-a em sua relação com a emoção, o sentimento e a paixão.

Na concepção walloniana, a afetividade, então, inicia-se desde o primeiro momento de nascimento do bebê. Através do choro, sendo de angústia, de

desespero, de alegria, pois assim começa a separação fisiológica entre a mãe e o bebê. E inicia-se uma etapa vital em que o bebê começa a ser permeado por movimentos, soluços, espasmos, risos e choros.

O desenvolvimento da afetividade é resultado da interação entre o orgânico e o social. A base orgânica, ou seja, as condições das estruturas nervosas são responsáveis pelo aparecimento das primeiras manifestações da criança, e isso ocorre também com as manifestações afetivas. (Almeida, 2008d). Considera-se também que é o meio que transforma essas expressões em atos cada vez mais socializados.

Assim sendo, o desenvolvimento tem seu início na relação do organismo do bebê recém-nascido, essencialmente, os reflexos e os movimentos impulsivos, também chamados descargas motoras, que são interpretadas pelo meio humano. Nessa fase inicial de contato do organismo com o meio, distingue-se apenas estados de bem-estar ou desconforto. Essas são as reações do ambiente humano, representado pela mãe, motivadas pela interpretação da mímica do bebê que permitem distinguir as emoções básicas no indivíduo. Essa mímica não é casual, mas um recurso biológico da espécie, essencialmente social, que faz do bebê um ser capaz de produzir, no ambiente humano, ainda representado pela mãe, um efeito mobilizador para sobreviver.

Na obra *A Evolução Psicológica da Criança* (2010), o autor destaca que “o primeiro sinal vital do bebê está relacionado ao espasmo que se liga ao choro e a um conjunto de condições e impressões simultâneas que se exprimem no espasmo bem como no choro” (p.118). Assim, não é possível diferenciar movimento e sensibilidade, e circuito mais amplo e mais diferenciado, pois o espasmo pode acontecer de várias maneiras: o espasmo da íris (paralisação), do intestino (cólicas) que servem como reguladores das energias liberadas pelo organismo.

Cada um dos espasmos tem uma sensibilidade que os interliga e é transferida ao todo, passando de orgânica para moral, evoluindo para as etapas que balizam o progresso da afetividade. Dessa forma, a base do espasmo é a atividade tônica dos músculos, que leva o bebê à agitação e contração dos músculos, perfazendo os primeiros reflexos que são tônicos de defesa ou de atitude. (WALLON, 2010).

A discussão que Wallon faz sobre o espasmo, segundo Almeida (2008d), permite-nos obter mais indícios de que a afetividade está relacionada à sensibilidade generalizada do organismo, seja ela de bem-estar, seja de desconforto. Portanto, o

movimento e a sensibilidade estão a eles relacionados, sendo que, no primeiro momento da vida humana, eles são indistintos. A autora ainda coloca que “se a sensibilidade se relaciona ao espasmo, supõe-se que uma generalização do espasmo corresponda à generalização da sensibilidade, visto que a presença da sensibilidade generalizada do organismo se torna, então, condição que possa estar associada à afetividade”. (p. 32).

Diante disso, a teoria walloniana considera a referência à afetividade orgânica, compreendendo duas fases,

...uma basicamente orgânica (que caracteriza os primórdios da afetividade) e outra fase em que a afetividade adquire conotações psicológicas (a fase relativa às circunstâncias morais). [...] Nessa segunda fase, doravante identificada como afetividade moral, a interferência orgânica está presente, porém não é mais a fundamental. (ALMEIDA, 2008d, p. 33).

Ao pontuar, então, esse processo evolutivo da afetividade, a teoria walloniana faz referência à integração em atos psíquicos dos incômodos inicialmente orgânicos (como, por exemplo, o soluço) que passam a ser transformados em atos de consciência conforme o passar do desenvolvimento do indivíduo, ou seja, de acordo com as etapas do desenvolvimento infantil (a serem tratadas no próximo tópico).

Mediante esse processo, entendemos que a base da afetividade é puramente orgânica, pois os espasmos e os reflexos motores do bebê são os primeiros sinais de vida e estão intrinsecamente relacionados ao campo afetivo e mais especificamente ligados às emoções.

Sendo assim, os reflexos motores estão ligados às primeiras reações emocionais do bebê; são elas que dão o tom ao real, ou seja, contagiam o meio em que o bebê está inserido em busca da exteriorização, surgindo assim as reações puramente entendidas como afetivas. A emoção, antes da linguagem, é o meio utilizado pelo recém-nascido para estabelecer suas primeiras relações com o mundo humano. Gradativamente, os movimentos de expressão, primeiramente fisiológica, evoluem até se tornarem comportamentos afetivos mais complexos, nos quais a emoção, aos poucos, cede terreno aos sentimentos e depois às atividades intelectuais. (DOURADO E PRANDINI, 2005).

Segundo Wallon, a emoção é a exteriorização da afetividade, um fato fisiológico nos seus componentes humorais e motores e, ao mesmo tempo, um comportamento social na sua função de adaptação do ser humano ao seu meio:

...As emoções são a exteriorização da afetividade (...) Nelas que assentam os exercícios gregários, que são uma forma primitiva de comunhão e de comunidade. As relações que elas tornam possíveis afinam os seus meios de expressão, e fazem deles instrumentos de sociabilidade cada vez mais especializados. (WALLON, 1975b, p. 143)

A Teoria das Emoções é de grande importância na obra walloniana, pois é por meio dela que iniciamos os estudos sobre o entendimento da dimensão afetiva. De acordo com Almeida (1999c), nos estudos realizados sobre a teoria de Wallon e suas contribuições na educação, considera-se que a dimensão afetiva é destacada de forma significativa na construção da pessoa e do conhecimento. Para a autora, a afetividade e a inteligência, apesar de terem funções definidas e diferenciadas, são inseparáveis na evolução psíquica do sujeito.

A teoria walloniana classifica as emoções em dois tipos: as de natureza hipotônicas, isto é redutoras do tônus, tais como o susto e a depressão, e as de natureza hipertônicas, geradoras de tônus, tais como a cólera e a ansiedade. Segundo Dantas (1992b, p. 87), “vem daí o caráter prazeroso das situações afetivas onde se estabelece um fluxo tônico, de tal sorte que ele se eleva e se escoia imediatamente em movimentos expressivos: é o caso da alegria e também, de certa forma, o do orgasmo venéreo”.

A emoção possui também três características, denominadas de plasticidade, contagiosidade e regressividade que, segundo Almeida (1997b), se caracterizam da seguinte maneira:

A plasticidade é a capacidade de impregnar no corpo os efeitos mais variados como rubor na face, tremor nas mãos, etc. A contagiosidade é a capacidade de contaminar outrem com seus efeitos. E a regressividade é a possibilidade que tem a emoção de regredir seus efeitos diante da atividade intelectual e vice-versa (ALMEIDA, 1997b, p. 241).

Além da plasticidade, contagiosidade e regressividade, Almeida (2008d), dez anos depois, em sua obra “*A Vida Afetiva da Criança*”, traz outra característica importante das emoções, denominada por Wallon, de labilidade, sendo a capacidade de uma emoção transformar-se em outra. (p.120). Temos como referência, então, a transformação de uma emoção em outra que lhe é contrária, ou seja, a alegria pode transformar-se em cólera, o riso em choro.

Temos, portanto, que essas características da emoção estendem-se a todo o organismo de modo a serem assessoradas por vários efeitos tônico-posturais que não podem ser reduzidos e ela. A emoção se comunica através do tônus muscular.

“Mais do que um fato fisiológico, a emoção passou a ser no mundo contemporâneo, uma exteriorização incluída entre os propósitos da ação pedagógica, o que supõe o conhecimento íntimo de seu modo de funcionamento”. (DANTAS, 1992b, p. 89). Assim, se considerarmos a escola como um ambiente social onde os sentimentos estão presentes, não podemos deixar de lado a importância de uma educação que privilegie a emoção. Surgindo daí a mais conhecida Teoria das Emoções, criada por Henri Wallon; educar a emoção hoje, para ter grandes resultados no amanhã.

Assim, surge o papel do principal mediador na educação da emoção, o professor; que passa a ter função essencial no desenvolvimento de uma prática pedagógica que valorize a interação cognitivo-afetiva, visto que, “a partir da convicção de que educar é desenvolver a inteligência conjuntamente com a emoção, a escola não pode ignorar a vida afetiva de seus alunos” (RODRIGUES e GARMS, 2007, p. 35).

Temos, aqui, portanto, o ponto central discutido nesse trabalho de pesquisa. Elucidar a dimensão afetiva (a afetividade, a emoção, os sentimentos) na educação de nossas crianças e jovens, pode ser vista como uma tarefa árdua, mas não há como educar a mente e deixar de lado o aspecto afetivo. A teoria de Wallon traz claramente que o desenvolvimento intelectual envolve muito mais do que o cérebro, e as relações afetivas têm papel fundamental no desenvolvimento do sujeito. É por meio delas que a criança exterioriza seus desejos e suas vontades. Embora essas manifestações expressem um universo importante e perceptível, são pouco estimuladas em algumas situações do cotidiano escolar. (WALLON, 1979c).

No ambiente institucional, as interações entre professores e crianças ultrapassam os limites da prática docente, do semestre e do ano letivo. É, na verdade, uma relação de professor-criança que deixa marcas, e que deve sempre buscar a afetividade como forma de construção das interações e do conhecimento. Assim, considera-se o papel do professor como elo fundamental na busca de relações interpessoais que valorizem o universo afetivo.

É importante ressaltar que as relações afetivas se evidenciam, no contexto escolar, pois a transmissão do conhecimento implica, necessariamente, uma

interação entre pessoas (ALMEIDA, 1999c). Ou seja, a partir do momento em que professores e crianças estão inseridos no meio escolar, tendo contatos cotidianos, aparece claramente a necessidade de convivência e relacionamento entre eles, o que permite trocas afetivas que dependem inteiramente da presença concreta dos parceiros. Assim, “a afetividade, considerada uma fase do desenvolvimento infantil, reflui para dar espaço à intensa atividade cognitiva, tornando-se, algumas vezes, um fato fisiológico de pura emoção”. (DANTAS, 1992b).

Sendo assim, trabalhar a afetividade no ato educacional, mais precisamente na relação professor-criança, é saber como lidar com as emoções, com a disciplina e com a postura do conflito entre os pares (eu-outro).

Quanto ao conceito de afetividade, numa perspectiva educacional, enfatizamos para esse trabalho, de acordo com a teoria walloniana, a seguinte definição:

...esta é sempre referida às vivências individuais dos seres humanos, são formas de expressão mais complexas e essencialmente humanas. 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 *apud* RODRIGUES, 2008, p.18).

No entanto, para compreendermos esse conceito, precisamos considerar que, desde o nascimento, o ser humano afeta e é afetado, tanto positivamente quanto negativamente, imprimindo tonalidades agradáveis e desagradáveis às situações por ele vivenciadas. Desta forma, a afetividade assume papel fundamental no desenvolvimento humano, determinando os interesses e necessidades individuais estendendo-se do nascimento até a vida adulta.

Então, além da afetividade, a teoria walloniana traz um segundo campo funcional: o ato motor ou motricidade. Que é considerada entre as maneiras que o ser vivo tem de reagir no meio; é o movimento que leva o recém-nascido ao progresso de sua organização. “Reduzido às contrações musculares que o produzem ou aos deslocamentos no espaço que a elas se seguem, o movimento com efeito não passa de uma abstração fisiológica ou mecânica”. (WALLON, p.127, 2010).

Dessa forma, é por meio do movimento que o ato se insere no instante presente, se tornando representação e conhecimento para o bebê. Esse ato não se limita ao domínio das coisas, mas acontece por meio das expressões, como suporte indispensável ao pensamento, submetido às condições do meio social.

Galvão (2011) em sua obra *Henri Wallon, Uma Concepção Dialética do Desenvolvimento Infantil*, define que a musculatura tem duas funções: a função cinética e a função postural ou tônica. A primeira regula o estiramento e o encurtamento das fibras musculares, e é responsável pelo movimento propriamente dito, e a segunda regula a variação no grau de tensão (tônus) dos músculos. (p.69).

Assim, as primeiras funções do movimento são afetivas, e ainda, segundo a autora, é necessário controlar a estabilidade postural, buscar o equilíbrio, o que significa ainda muito difícil para um bebê de um ano, por exemplo. Então, a busca pelo equilíbrio passa por um processo de percepção e imitação, em que a criança, muitas vezes, demonstra as coisas/objetos, primeiramente pelo gesto (movimento) e depois pelas palavras.

Na perspectiva walloniana, o ato motor evolui em paralelo ao ato mental, significando que a motricidade e a cognição são aspectos interligados no indivíduo. Dantas (1992b) destaca que Wallon busca compreender os órgãos do movimento como a musculatura e as estruturas cerebrais responsáveis pela sua organização. “Na atividade muscular identifica duas funções: cinética ou clônica, e postural ou tônica. A primeira responde pelo movimento visível, pela mudança de posição do corpo ou de segmentos do corpo no espaço, a segunda pela manutenção da posição assumida (atitude) e pela mímica”. (p.37). Ainda, “a cinética ou clônica é a primeira atividade do músculo em movimento, e a tônica é quando o músculo está parado”.

Assim, Wallon considera que a função tônica é substrata à função clônica da atividade muscular. Por isso, encontra nessas funções a mais arcaica atividade muscular,

“...presente antes de a motricidade adquirir sua eficácia, atuando durante a imobilidade, que é vista não como negatividade, mas com sede de uma atividade tônica que pode ser intensa; presente na emoção, cujas flutuações acompanha e modula, residual quando a função simbólica vem a internalizar o ato motor”. (DANTAS, 1992b, p.38)

Portanto, do relevo dado à função tônica, resulta a percepção da importância de um movimento associado a ela, e que é normalmente ignorado, obscurecido pelo movimento. Contudo, a motricidade humana, descobre Wallon em sua análise genética, começando pela atuação do meio social, antes de poder modificar o meio físico. O contato com esse, segundo Dantas (1992b), nunca é direto, ou seja, é sempre intermediado pelo social, tanto em sua dimensão interpessoal quanto cultural.

Assim sendo, o ato motor é considerado como um aspecto interessante no desenvolvimento; é por meio dele que descobrimos as dificuldades que as crianças têm de se manterem paradas e concentradas como a escola exige, pois é assim que vão se consolidando as disciplinas mentais, a linguagem e a aquisição do conhecimento pela criança.

Além da afetividade e do movimento, passamos agora para o terceiro campo funcional definido pela teoria walloniana: a inteligência. Esta é uma das funções básicas da personalidade humana, o que nos difere dos outros animais, e que, por consequência, nos faz ter capacidade mental de pensar e agir sobre o meio em que vivemos.

Para Wallon (1979c), a personalidade é constituída por duas funções básicas: afetividade e inteligência. A afetividade, como já tratamos, está vinculada às sensibilidades internas e orientada para o mundo social, para a construção da pessoa; a inteligência, por outro lado, está vinculada às sensibilidades externas e orientada para o mundo físico, para a construção do objeto. Origina-se dos aspectos mais importantes da linguagem humana. “Ela não é a causa do pensamento, mas é o instrumento e o suporte indispensáveis para seus progressos” (WALLON, 2010, p.155).

Como objetivo primordial de seu estudo sobre a inteligência, Wallon conferiu grande importância ao binômio pensamento-linguagem, enfocando o pensamento discursivo (verbal), que causa grande impacto sobre o desenvolvimento do pensamento e da atividade global da criança. Como principal característica do pensamento infantil, a teoria walloniana identifica o sincretismo.

Usual na psicologia, o adjetivo sincrético costuma designar o caráter confuso e global do pensamento e da percepção infantis. Esta globalidade está presente em vários aspectos da atividade mental, que percebe e representa a realidade de forma indiferenciada. No

pensamento sincrético encontram-se misturados aspectos fundamentais, como o sujeito e o objeto pensado, os objetos entre si, os vários planos do conhecimento, ou seja, noções e processos fundamentais de cuja diferenciação dependem os progressos da inteligência. (GALVÃO, 2011, p. 81).

Dessa forma, no pensamento sincrético, tudo pode ser ligado a tudo, as idéias, as imagens combinam-se de formas mais variadas pela criança aproximando-se mais da poesia do que da lógica formal.

Não há como tratar da inteligência sem retomar a afetividade. No início da vida humana, a afetividade e a inteligência estão sincreticamente misturadas, com o predomínio da primeira. O desenvolvimento de ambas é alternado por preponderâncias, e a afetividade reflui para dar espaço à intensa atividade cognitiva assim que a maturação coloca em ação o equipamento sensório-motor necessário à exploração da realidade. (DANTAS, 1992b). Nesse sentido, é possível afirmar que a afetividade incorpora as construções da inteligência e tende a se racionalizar, ampliando suas formas de manifestação. Dantas (1992b) “considera que os estudos voltados para a afetividade podem ainda falar em três grandes momentos: a afetividade emocional, a afetividade simbólica e afetividade categorial” (p. 91).

Mediante a colocação de Dantas (1992b), a autora Tassoni (2006) buscou aprofundar-se em alguns pontos importantes nesses três grandes momentos do desenvolvimento da afetividade. Para ela, a afetividade emocional ou tônica vai corresponder ao momento inicial do desenvolvimento humano, onde através das manifestações orgânicas se estabelece a comunicação com o mundo social, (p. 50). Ainda, nessa etapa, o domínio afetivo é constituído a partir de uma sensibilidade orgânica, determinada por Wallon de interoceptiva e proprioceptiva.

A sensibilidade interoceptiva refere-se à percepção que o bebê vai adquirindo sobre a condição dos seus órgãos-estômago, intestino, etc., revelando estados de fome, dor, entre outros. A sensibilidade proprioceptiva refere-se à percepção de postura, percepção muscular, a questão do apoio (equilíbrio) e os movimentos que a criança vai sendo capaz de fazer. (TASSONI, 2006, p.50).

Ainda, a autora coloca que “há uma concentração de energia da percepção muscular para a sensibilidade proprioceptiva. O que acaba por despertar grande interesse permitindo que a criança repita alguma ação já realizada, em busca de

compreender e dar significado às reações posturais”. Assim, essas reações tornam-se “espetáculo de si mesmas”. (WALLON *apud* TASSONI, 2006, p.50).

Dessa forma, os processos interoceptivos e proprioceptivos (perceptivos) vão delineando-se e surge a vida racional da criança. Em paralelo, a afetividade continua dependendo inteiramente da presença concreta dos parceiros.

Num segundo momento, “a afetividade simbólica toma espaço representando a capacidade de representação, especialmente a linguagem”. (TASSONI, 2006, p.50). “E assim a sensibilidade assume um caráter externo e a criança começa a ter percepção do ambiente físico e social, o que é denominado por Wallon de sensibilidade exteroceptiva, em que a afetividade começa a se beneficiar dos avanços cognitivos e ganhar outras formas de manifestação”. Então, “a criança incorpora a linguagem em sua dimensão semântica, primeiro oral, depois escrita. E instala-se o que se poderia denominar de forma cognitiva de vinculação afetiva”. (DANTAS, 1992b, p. 90).

E por último, a afetividade categorial, que se refere a um momento de desenvolvimento humano em que há a incorporação da função categorial, isto é, o pensamento conceitual, organizado por categorias (TASSONI, 2006, p. 51). Nesse momento, começam a predominar os aspectos cognitivos, ou seja, a criança passa por importantes avanços no plano da inteligência. E segundo Dantas (1992b), surge uma conduta que coloca exigências racionais às relações afetivas: exigências de respeito recíproco, justiça, igualdade de direitos, etc. (p. 91).

Esses momentos da afetividade denotam a integração entre os campos funcionais trazidos na proposta walloniana e permitem a ampliação das formas de vinculação afetiva e, conseqüentemente, novas exigências afetivas começam a surgir nas relações da criança com o meio social, ou seja, inicia o processo de desenvolvimento da sensibilidade que possibilita a constituição da afetividade.

Ante ao exposto, Tassoni (2006) “elucida que se pode pensar, ainda, que há uma sensibilidade perceptiva, que é de natureza orgânica (intero e proprioceptiva) e uma sensibilidade afetiva, de natureza social (exteroceptiva), focada nas relações”. (p.51). Por meio dessas considerações, a autora defende claramente que é pela mediação do outro que as manifestações afetivas ganham sentido e significado na vida da criança.

A partir disso, a perspectiva walloniana considera, então, que a construção da pessoa é constituída por uma sucessão de momentos predominantemente afetivos e

cognitivos que estão integrados entre si. A cada novo momento incorporam-se as aquisições feitas no nível anterior. Na visão de Dantas (1992b), esse processo permite-nos entender que na evolução da afetividade, há a necessidade de conquistas realizadas no plano da inteligência e vice-versa.

Quando nos referimos à inteligência, precisamos lembrar do outro campo funcional trazido por Wallon, a pessoa. No vínculo entre inteligência e pessoa está uma das mais belas premissas de sua teoria, a de que a sofisticação dos recursos intelectuais é utilizável na elaboração de personalidades ricas e originais. Esse processo ocorre ao longo do desenvolvimento, aparecendo a linguagem e a personificação do pensamento infantil. O produto último da elaboração de uma inteligência, concreta, pessoal, corporificada em alguém, é uma pessoa. E a construção da pessoa é uma autoconstrução. (DANTAS, 1992, p. 97).

Através de uma compreensão global e subjetiva do real para uma compreensão mais diferenciada e objetiva é que acontecem os progressos da inteligência. “Nesse percurso acontece o fato do sincretismo dar lugar ao pensamento categorial (fase em que o indivíduo se encontra entre 7 e 12 anos), não é só a inteligência que se beneficia, mas é a pessoa como um todo que, dentre os campos funcionais: afetividade, motricidade e inteligência, a pessoa é o todo que integra esses vários campos e é, ela própria, um outro campo funcional” (GALVÃO, 2011, p. 49).

No que se refere à pessoa, a teoria de Wallon valoriza-a como um ser completo. No caso específico da criança, sua pessoa também se forma e as transformações que ela sofre, embora passem despercebidas, têm grande importância e ritmo acentuado. Está continuamente em processo, e em cada instante desse processo a pessoa é uma totalidade, um conjunto resultante da integração dos conjuntos motor, afetivo e cognitivo. A pessoa só pode ser pensada como essa integração, não há a menor possibilidade, a partir da perspectiva walloniana de considerá-la como se fosse composta de partes separadas, autônomas e analisáveis.

Ao longo do desenvolvimento, ocorrem diferenciações entre os campos funcionais. Inicialmente, temos o eu corporal e o eu psíquico. O primeiro não permite ainda que o bebê diferencie seu corpo das superfícies exteriores. A partir dos movimentos e toques em suas partes do corpo que ele vai percebendo a diferença entre o que é do mundo exterior e o que pertence ao seu próprio corpo. Ao

diferenciar, então o espaço objetivo do subjetivo, iniciam-se as etapas da construção do eu.

A primeira etapa é a da formação do eu corporal. A segunda etapa corresponde à integração do corpo das sensações ao corpo visual, isto é, à junção do corpo tal como sentido pelo próprio sujeito à sua imagem tal como vista pelos outros. (GALVÃO, 2011, p. 51).

Após essas etapas, a construção do eu corporal torna-se condição para a construção do eu psíquico, tarefa central do estágio do personalismo (que abarca a faixa etária dos 3 aos 5 anos), a ser detalhado no próximo item. O eu psíquico então, abarca uma etapa de sincretismos, ou seja, de confusões e misturas as quais está submetida à personalidade da criança; confunde-se nos objetos, nas situações e ainda na sua personalidade com a dos outros.

O processo de construção das etapas do eu está relacionado a uma verdadeira crise, pois está impregnada de conflitos interpessoais. Sendo assim, a criança passa sucessivamente de uma etapa a outra, em busca da formação de sua personalidade.

É notório ressaltar que os campos funcionais trazidos sob a ótica walloniana não podem ser vistos separadamente na teoria psicogenética. Estando interligados, todos eles ocorrem a partir da interação da criança com o meio no qual está inserida, formando uma relação complementar entre os fatores orgânicos e socioculturais.

O meio é um complemento indispensável ao ser vivo. Ele deverá corresponder as suas necessidades e aptidões sensório-motoras e, depois, psicomotoras... Não é menos verdadeiro que a sociedade coloca o homem em presença de novos meios, novas necessidades e novos recursos que aumentam as possibilidades de evolução e diferenciação individual. A constituição biológica da criança, ao nascer, não será a única lei de seu destino posterior. Seus efeitos podem ser amplamente transformados pelas circunstâncias de sua existência, da qual não se exclui a possibilidade de escolha pessoal... Os meios em que vive a criança e aqueles com quem ela sonha constituem a "forma" que amolda sua pessoa. (WALLON apud MAHONEY E ALMEIDA, 2005, p.17).

Se o meio é o complemento do ser vivo, conseqüentemente, para o exposto nesse trabalho, consideramos como meio a instituição de educação infantil. Pois, a

criança quando vai para a escola, com todo seu aparato funcional, leva consigo os conhecimentos já adquiridos e os prelúdios da sua vida afetiva. (ALMEIDA, 1999c).

No que se refere ao papel da escola, as palavras de Mahoney e Almeida (2005), mostram que

É consenso que a escola tem um papel importante na formação do indivíduo. Sabemos que as experiências e os conhecimentos vivenciados na escola e através da escola possuem um importante significado para o desenvolvimento social e afetivo da criança. O professor deve conhecer os seus alunos no aspecto não somente cognitivo, mas também emocional, assim é mais fácil garantir a otimização das interações, das trocas entre parceiros e de qualquer outra experiência vivida na escola que exerça sensível influência sobre a personalidade da criança. (ALMEIDA, 1997b, p. 14).

Sendo assim, não podemos negar o papel principal do meio escolar no desenvolvimento infantil, daí a necessidade de buscarmos formas de observação e aproximação com as instituições, no sentido de compreendermos os campos funcionais propostos pela teoria walloniana.

Ainda, é grande a importância que a psicogenética atribui ao meio no desenvolvimento infantil. Seu conceito inclui a dimensão das relações humanas, a dos objetos físicos e a dos objetos de conhecimento, todas elas inseridas no contexto das culturas específicas.

Nas palavras de Galvão (2011), o meio é o principal precursor no desenvolvimento humano, ainda,

O meio é o campo sobre o qual a criança aplica as condutas de que dispõe, ao mesmo tempo, é dele que retira os recursos para sua ação. Com o desenvolvimento ampliam-se as possibilidades de acesso da criança às várias dimensões do meio. No início, ela age diretamente sobre o meio humano e é por intermédio deste que tem acesso às outras dimensões de seu contexto social. (GALVÃO, 2011, p. 100).

Dessa forma, a criança vai apresentando avanços nos campos motor, afetivo e cognitivo, ganhando autonomia para agir diretamente no mundo, e com a aquisição da linguagem, passa a adquirir recursos cada vez mais sofisticados para interagir com o conjunto de técnicas e conhecimentos de sua cultura. Cada etapa do desenvolvimento definida por Wallon (que será tratada no tópico seguinte) define um tipo de relação particular da criança com seu ambiente, o que implica dizer que a cada idade é diferente o meio da criança.

Se transpusermos essa reflexão sobre o meio para o espaço escolar, perceberemos a necessidade de planejar e estruturar o ambiente em que as crianças ficam por longos períodos. Fato esse que depende inteiramente da responsabilidade dos envolvidos no processo institucional. Pois,

Se for estruturado adequadamente, pode desempenhar um decisivo papel na promoção do desenvolvimento infantil. [...]. Em termos práticos, isso significa que o planejamento das atividades escolares não deve se restringir somente à seleção de seus temas, isto é, do conteúdo de ensino, mas necessita atingir as várias dimensões que compõem o meio. (GALVÃO, 2011, p. 101).

Portanto, as instituições de educação infantil, consideradas aqui, como o meio, precisam incluir uma reflexão acerca do espaço em que será realizada a atividade, os materiais a serem utilizados, a disposição de objetos colocados ao alcance das crianças, o uso e organização do tempo, além da definição da duração e o momento mais adequado para o oferecimento de atividades que promovam as interações sociais e o conhecimento nas crianças pequenas.

Outro ponto levantado por Galvão (2011) refere-se à existência de uma reflexão sobre as oportunidades de interações sociais oferecidas pelo ambiente escolar. Isso significa definir juntamente com a equipe se as interações serão realizadas individual ou coletivamente, pois quando a instituição está possibilitando a vivência social, que é diferente do âmbito familiar, não pode esquecer que está desempenhando um importante papel na formação da personalidade da criança.

A criança, ao longo do seu desenvolvimento, passando pelos campos funcionais, participa de vários grupos e assume papéis diferenciados, obtendo uma noção mais objetiva de si própria; quanto maior a diversidade de grupos mais numerosos são os padrões de interações sociais, o que tende a enriquecer sua personalidade.

Por fim, os campos funcionais propostos por Wallon desenvolvem-se em meio aos estágios de desenvolvimento da criança que ocorrem como uma construção progressiva, sucedida em fases, na dimensão afetiva e cognitiva. Cada uma com suas particularidades e o processo depende dos recursos que a criança dispõe para interagir com o ambiente. (GALVÃO, 1996b).

No tópico a seguir, detalharemos os estágios do desenvolvimento infantil para melhor compreensão do nosso objeto de estudo.

2.3 Estágios do desenvolvimento da criança

Para complementar a teoria psicogenética de Henri Wallon, trataremos, nesse tópico, dos estágios de desenvolvimento infantil propostos sob sua perspectiva. Cada um dos estágios possui características particulares, observando que a idade não é o indicador principal do estágio, cada etapa é um sistema completo em si, as características propostas para cada uma se expressam através de conteúdos determinados culturalmente e o desenvolvimento pressupõe um processo constante de transformação, durante toda a vida. (MAHONEY E ALMEIDA, 2005).

Assim sendo, a teoria walloniana determina quatro estágios do desenvolvimento infantil: o estágio impulsivo-emocional, o sensório-motor e projetivo, o personalismo e o categorial.

O primeiro estágio caracteriza-se como impulsivo-emocional (0 a 1 ano de vida), em que há predominância de manifestações afetivas nas primeiras relações com o meio físico. É caracterizado como impulsivo, pois oferece respostas às sensibilidades intero e proprioceptivas, ou seja, a atividade do bebê generaliza-se organizando seus reflexos e movimentos, e a principal aprendizagem parte do que o bebê é e do recorte do seu eu corporal utilizando como recurso a fusão com a figura do outro.

Do terceiro ao sexto mês de vida, o bebê encontra-se no estágio impulsivo. Para Wallon (1979), o bebê, ao nascer, não se diferencia dos demais seres e está intimamente ligado à mãe, por um mecanismo denominado simbiose fisiológica, que se revela na dependência do bebê em relação à sua mãe para satisfação de suas necessidades de alimentação e sobrevivência. Desde o período fetal, essa simbiose está presente na relação entre a mãe e o bebê; após o nascimento, a dependência permanece no que concerne à alimentação, mudança de posição, higiene e recebimento de afeto. O bebê busca a satisfação das suas exigências, afetando os adultos com os gestos. Posteriormente, a simbiose se modifica, tornando-se afetiva. Do sexto mês até o bebê completar um ano de vida, o bebê passa a vivenciar o aspecto emocional desse estágio, no qual é dominado pela afetividade e traduz o que precisa através de suas emoções: choro, riso, gestos espontâneos e involuntários, mas carregados de intenções. Assim, é de grande significado que os adultos estabeleçam relações entre os atos e os efeitos alcançados com os gestos dos bebês.

O segundo estágio do desenvolvimento é o sensório-motor e projetivo (1 a 3 anos), que, ao contrário do estágio anterior predominam as relações cognitivas com o meio, o interesse da criança volta-se para a exploração sensório-motora. É caracterizado pela predominância do aspecto cognitivo e voltado para o conhecimento do mundo exterior. A criança inicia a marcha, a fala, os movimentos instrumentais, e perfaz uma exploração sistemática do mundo real, com os atos de montar, pegar, desmontar, nomear, identificar, localizar. Assim, o ato motor completa o ato mental, dando mais expressividade a ele. (Mahoney e Almeida, 2005). Ainda, nesse estágio, a criança tem como principal aprendizagem o fato de descobrir que ela própria é diferente dos objetos que a cercam através do contato com diferentes espaços, situações e pessoas; e inicia também um processo de dar respostas às perguntas surgidas nas situações vivenciadas com o outro.

O terceiro é definido como o estágio do personalismo (3 a 6 anos), em que a tarefa principal é a formação da personalidade, há o retorno da predominância das relações afetivas. Para a realização dessa pesquisa, priorizamos as crianças que se encontram em desenvolvimento nesse estágio, etapa na qual há o retorno da predominância das relações afetivas mediante a formação da personalidade, e, que, segundo a perspectiva walloniana, possui três etapas importantes: a oposição, marcada pelo conflito com o outro; a sedução ou idade da graça, marcada pelo desejo de aprovação social e a imitação, marcada pelo apego ao outro.

No estágio do personalismo, que cobre a faixa dos três aos seis anos, a tarefa central é o processo de formação da personalidade. A construção da consciência de si, que se dá por meio das interações sociais, re-orienta o interesse da criança para as pessoas, definindo o retorno da predominância das relações afetivas (GALVÃO, 2011, p. 44).

A afetividade no personalismo é diferente dos outros estágios, que expressam a afetividade impulsiva, pelo contato físico, mímicas e posturas; incorpora recursos intelectuais, como a linguagem, com o uso de idéias e palavras. Nesse estágio, a criança apresenta progresso em suas respostas, passando pela sedução, imitação e oposição. Ocorre também uma instabilidade mental, processo que absorve as ocupações do momento, sem ter controle sobre mudanças ou fixação sobre elas, o que pode levar a criança, segundo Mahoney e Almeida (2005), à atividade de instabilidade e de perseveração. A primeira reage indiscriminadamente aos

estímulos exteriores e a segunda permanece na atividade, alheia aos estímulos exteriores.

Na faixa dos três anos ocorre o aparecimento do ciúme e da paixão. A criança passa também a ter como principal aprendizagem a descoberta de que ela é diferente dos outros e tem consciência de si própria, pois começa a conviver com outras pessoas e utiliza-se da negação para reforçar a si mesma.

Wallon, em sua obra, *As Origens do Caráter na Criança (1971)*, define o personalismo como o estágio da reviravolta na vida da criança, pois ela deixa de comunicar-se consigo mesma e passa a comunicar-se com o mundo. Faz, assim, a distinção entre o eu e o não-eu.

A distinção entre o eu e o não-eu é apenas uma das principais etapas dessa caminhada. Entretanto, não se produz isoladamente. Ao tempo em que a transpõe, a criança vai revelando uma maior objetividade em suas relações e em seus motivos de ação. Já não reage tão somente às impressões presentes, mas também às imagens guardadas do passado, às representações por ela formadas. As razões de ser ciumenta, desconfiada, reconhecida, são bem determinadas, mais consistentes e duráveis; seus objetos são mais individuais. Adquiriu a aptidão de reagir a termo. Isto significa que ela já não pertence ao plano do concreto e do atual, mas que começa a emigrar para um plano onde o real se reduz às noções estáveis e mais ou menos capazes de resistir às flutuações momentâneas da sensibilidade ou das disposições subjetivas. (WALLON, 1971, p. 246).

Assim, temos que o avanço passa do plano concreto para o real, ou seja, a criança passa a agir e safar-se sozinha das dificuldades, conquistando sua autonomia de modo a empurrar as coisas, arrastar, subir, molhar-se e gritar o tempo todo que pode realizar tudo sozinha. Nesse processo, a inquietação está presente a todo o momento, e as ações da criança tendem a se diversificar pelo contato estabelecido com as coisas e com as pessoas, surgindo daí a “vergonha”, diferente do “medo”, pois a criança começa a esconder o rosto no peito da mãe na presença dos adultos.

Entretanto, no campo cognitivo já começam a existir sentimentos que possam diferenciar suas escolhas. Começa a todo instante mover-se por uma comparação latente entre ela e os outros. “Não mais se aproxima, como antes, de qualquer criança, mas somente daquelas de quem acredita poder usufruir alguma vantagem,

do contrário, impõe-se entre ela e os outros, uma divisão na qual busca um sentimento de superioridade”. (WALLON, 1971, p. 249).

Dantas (1992) afirma “que o personalismo passa por uma tempestade e chega a um final feliz, pois permite a superação do sincretismo da criança, por meio do plano da inteligência. E quando a criança começa a diferenciar os pontos de vista e as pessoas, inicia-se o progresso da inteligência, que se encarrega de prosseguir a sua tarefa de acordo com as coisas e consigo mesma. O confronto com as pessoas passa a ser substituído pela resistência dos objetos” (p. 96).

Assim sendo, a ativação do pensamento toma sua direção para a etapa categorial. Sendo numerado como o quarto estágio (6 a 11 anos), onde predominam os aspectos cognitivos, ou seja, importantes avanços no plano da inteligência, devido às diferenciações realizadas no estágio anterior. Nessa etapa, a criança começa a desenvolver a disciplina mental de concentração e atenção. No plano motor, começa a apresentar gestos mais precisos, elaborados mentalmente com previsão de etapas e consequências. Portanto, inicia-se, também a superação lenta do sincretismo em duas etapas: a primeira pelo pensamento pré-categorial e a segunda pelo pensamento categorial. A primeira acontece até cerca de nove anos de idade, ainda marcada pelo sincretismo. O par é a unidade menor de pensamento (um par interage com outros pares, por vezes em sequências extravagantes). A segunda ocorre já a partir dos nove anos e a criança começa a formular categorias intelectuais e tarefas essenciais de conhecimento, como, por exemplo, definir e explicar algo, sendo uma tarefa árdua que exige muito do pensamento.

No estágio categorial, segundo Mahoney e Almeida (2005), as principais aprendizagens partem do questionamento, pela criança, do que é o mundo. Ela começa a descobrir as semelhanças e diferenças entre objetos, idéias e representações (p.28). Mediante a formulação de categorias, a criança supõe a separação entre qualidade e coisa. Nas palavras de Galvão (2011), a função categorial

... permite a análise e a síntese, a generalização, a comparação. Em consequência da distinção entre sujeito e objeto pensado e entre a qualidade e coisa, a função categorial permite a diferenciação dos objetos entre si e das tarefas essenciais do conhecimento (GALVÃO, 2011, p. 85).

Dessa forma, as funções nervosas vão avançando e as funções de discriminação e inibição começam a desempenhar importante papel na redução do sincretismo, partindo para o estágio da puberdade e adolescência.

Por fim, o quinto estágio, da puberdade e adolescência (11 anos em diante), em que se rompe a tranquilidade afetiva e se buscam novas definições na formação da personalidade. É o estágio caracterizado pelo rompimento entre a criança e o adulto. Posto que o pensamento categorial começa a se fortalecer cada vez mais e a criança vai apreendendo a noção de tempo e a consciência de si. Seu esquema corporal é alterado, há a ambivalência de sentimentos e o questionamento de valores. As principais perguntas com as quais o adolescente se depara: quem sou eu? Quais são meus valores? Quem serei no futuro? E como recursos se opõem aos outros e às idéias e vivencia os valores na convivência com seus pares. (MAHONEY E ALMEIDA, 2005).

A puberdade é a fase em que, sob o efeito de novas secreções, oriundas em particular dos órgãos sexuais, se produzem, no rapaz e na rapariga modificações chamadas caracteres secundários do sexo e que tendem para diferenciar uma da outra. (WALLON, 1979, p. 213). Começam, então, a aparecer as modificações fisiológicas; sendo que no rapaz aparece o bigode, a barba, sua voz modifica-se e na rapariga, aparecem os seios e o alargamento da bacia. E isso faz com que a criança se sinta desorientada em relação a si e ao seu corpo. Torna-se intolerante a alguns hábitos estabelecidos na infância e a vida afetiva intensifica-se, tratando do que Wallon chama de ambivalência das atitudes ou dos sentimentos. “Assim, é o próprio fundo do amor de que a adolescência é o amanhecer”. (WALLON, 1979, p. 214). O amor leva o adolescente ao desejo de posse, de ter para si, de absorver em si o ser amado e faz com que exista nele uma necessidade de conquista, de renovação, de aventura, de renunciar a si mesmo, de libertar-se pela ação.

Surge também, na puberdade, a questão da independência social, o espírito de responsabilidade, nas quais precisam ser direcionados pelo mestre, assim chamado o professor por Wallon, em sua obra, Psicologia e Educação da Criança, publicada em 1979:

....estas tarefas do mestre, parecem só poderem ser executadas numa espécie de escola, na nossa Escola Pública, na nossa Escola Laica que não conhece precisamente diferença entre as opiniões e que pretende que o individuo, que a criança desenvolva o máximo

das suas aptidões, o máximo dos interesses sociais que serão os seus próprios interesses e dos quais é preciso que tome consciência.(WALLON, 1979, p. 220).

Portanto, apreendemos, mais uma vez, que não há como contribuir positivamente no desenvolvimento infantil, seguir os estágios, considerar os campos funcionais, sem o principal precursor da história, que é o professor, o profissional mediador das relações infantis. É importante considerar que entre os estágios propostos, a teoria de Wallon considera que existem momentos predominantemente afetivos (acúmulo de energia subjetiva) que sucedem momentos cognitivos (dispêndios de energia objetiva), chamados de predominância funcional que, segundo Freire:

Caracteriza-se pela crise da puberdade, rompendo com a tranquilidade afetiva que caracterizou o estágio anterior e impõe a necessidade de uma nova definição dos contornos da personalidade, desestruturados devido às modificações corporais resultantes da ação hormonal. Este processo traz à tona questões pessoais, morais, existenciais, numa retomada da preponderância da afetividade. (FREIRE, 2002. p. 2).

Assim, o predomínio do caráter intelectual corresponde às etapas em que a ênfase está na elaboração do real e no conhecimento do mundo físico, em que a afetividade vai sendo contornada, modificando-se e, após momentos cognitivos, vai se retomando. Na sucessão dos estágios há também o princípio da alternância funcional, em que cada nova fase inverte a orientação da atividade e do interesse da criança: do eu para o mundo, das pessoas para as coisas.

Apesar de alternarem a dominância, afetividade e cognição não se mantêm como funções exteriores uma à outra. Cada uma, ao reaparecer como atividade predominante num dado estágio, incorpora as conquistas realizadas pela outra, no estágio anterior, construindo-se reciprocamente, num permanente processo de integração e diferenciação (GALVÃO, 2011, p. 45).

Com a alternância entre afetividade e cognição, há, então, uma integração dos processos intelectuais, em que a troca afetiva pode se dar a distância, não mais necessitando da presença física das pessoas, tornando-se racionalizada onde os

sentimentos são elaborados apenas no plano mental. Essa construção recíproca dá-se pelo princípio da integração funcional.

Este é um princípio extraído do processo de maturação do sistema nervoso, no qual as funções mais evoluídas, de amadurecimento mais recente, não suprimem as mais arcaicas, mas exercem sobre elas o controle. (GALVÃO, 2011, p. 46).

Considera-se, então, que no processo de integração, as condutas mais antigas integram-se às mais recentes e passam a exercer controle sobre as novas; isso não significa que o processo de integração é definitivo, ou seja, ele pode também ser desintegrado, dependendo do ritmo de desenvolvimento das capacidades, mesmo que já tenham sido subordinadas aos centros de controle.

Diante do exposto, no decorrer deste capítulo, temos, portanto, que a partir das implicações da teoria walloniana (a educação humanista, o estudo da pessoa completa, o papel do professor como mediador das relações de interação, os domínios funcionais integrados, entre outras tratadas) faz-se necessário destacar que o projeto da sua teoria psicogenética, considera em sua totalidade o desenvolvimento humano como o principal precursor no processo educacional, trazendo contribuições para este estudo no sentido de que não podemos falar de educação, relação professor-criança, dimensão afetiva e cognitiva, sem antes considerar o desenvolvimento humano. Pois as próprias particularidades do processo ensino-aprendizagem demandam que os profissionais da educação compreendam o desenvolvimento humano como aliado as suas práticas pedagógicas.

Como benefício à Educação, a psicogenética walloniana oferece subsídios para aprofundar a reflexão sobre uma prática pedagógica mediadora das relações entre professores e crianças, fato que impulsionou a escolha da teoria de Henri Wallon para contemplar este trabalho de pesquisa e elucidar a concretização do objetivo inicial, de investigar a presença e as características da afetividade nas relações de interação da professora de educação infantil com suas crianças de quatro e cinco anos de idade.

Ainda, haja vista que a concepção walloniana valoriza o papel do professor como elemento diferenciado na mediação das relações sociais, que trabalhe integrando a formação da inteligência e da personalidade, em suas diferentes

dimensões, de modo que o seu desenvolvimento está ligado ao das outras esferas constitutivas do desenvolvimento humano.

Por fim, apresentaremos no capítulo seguinte a caracterização da unidade escolar selecionada e os procedimentos metodológicos da pesquisa.

3. ESCOLHA DO CAMINHO: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1 Apresentação e caracterização da unidade escolar

Para apresentar e caracterizar a escola selecionada, no decorrer desse estudo, recorreremos às particularidades constadas do Plano Diretor da Unidade Escolar, elaborado pela equipe escolar, em 2010.

No aspecto histórico, a UE nasceu em 1977, localizada num bairro de classe popular do Município de Presidente Prudente, situada na área urbana periférica. Antigamente, era uma Escola Estadual de Primeiro e Segundo Grau (EEPSG) e, em 1999, foi municipalizada, passando a ser denominada Escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental (EMEIF), oferecendo atualmente a Educação Infantil (Pré-I e Pré-II), o Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) e o Programa Cidade Escola. É mantida pela Prefeitura Municipal e administrada pela Secretaria Municipal de Educação, atendendo, nos períodos diurno e vespertino, em torno de 450 crianças.

O Plano Diretor da Unidade Escolar define inicialmente qual é o papel da escola na sociedade em geral:

O papel da escola é garantir acesso ao conhecimento de qualidade, por parte de todas as crianças e jovens, a fim de que se situem no mundo, um mundo que é rico em avanços civilizatórios. Em decorrência, apresenta imensos problemas de desigualdade social, econômica e cultural (PDE, 2010, p. 1).

Segundo o Plano Diretor, a finalidade da escola é inserir as crianças e os jovens, tanto no avanço como na problemática do mundo de hoje, através da reflexão, do conhecimento, da análise, da compreensão, da contextualização, do desenvolvimento de habilidades e de atitudes. “O papel da escola nesse processo é garantir que as crianças e jovens sejam capazes de pensar e gestar soluções, para que se apropriem da riqueza da civilização e dos problemas que essa mesma civilização produz. É nessa contradição que se define a identidade da escola hoje”. (PDE, 2010, p. 3).

A Proposta Pedagógica da Escola, engloba conceitos democráticos, em especial, na democracia participativa, dando direitos iguais aos estudantes,

professores e funcionários; de Administração Solidária, que envolve a participação da escola em projetos empreendedores, buscando solidariedade com alguns setores sociais; de Trabalho Participativo, que engloba a participação coletiva da equipe escolar nas decisões; o do aluno como centro do processo educacional, com foco nas suas necessidades globais; o do Professor Reflexivo, profissional que busca refletir sobre suas ações na prática pedagógica, modificando-as; o Processo Ensino e Aprendizagem, considerado mediante as interações ocorridas entre professores e alunos, alunos e alunos; o conceito de Autonomia, ligado à condição do aluno, de organizar seus próprios estudos, buscando fontes de informação, conhecimento, e construir um saber voltado aos próprios objetivos e, por fim, o conceito de Cidadania, englobando os direitos e deveres aos quais os indivíduos estão sujeitos na sociedade. (PLANO DIRETOR, 2010).

“A Unidade Escolar, enquanto produtora do conhecimento tem como objetivo geral propiciar aos alunos condições de desenvolver a capacidade de observar, interpretar e pensar criticamente a realidade, tendo em vista sua transformação e sua atuação no meio em que está inserido” (p. 10).

E como objetivos específicos:

- Acompanhar e avaliar, juntamente com o corpo docente, a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos;
- Contribuir para a permanência e sucesso do aluno, oferecendo-lhe condições básicas a seu desenvolvimento pleno: físico, afetivo, cognitivo, emocional e cultural;
- Dedicar atenção especial às crianças com dificuldades de aprendizagem e refletir sobre os procedimentos pedagógicos para saná-las;
- Estimular os professores, educadores e demais funcionários, elogiando os sucessos que conseguirem com sua prática;
- Proporcionar discussões sobre propostas de educação mais recentes;
- Valorizar as diferenças, respeitando as características, potencialidades e limitações de cada ser e conviver em harmonia com o outro;
- Pensar, junto com a equipe escolar, alternativas para tornar o ambiente de trabalho alegre e que proporcione prazer e felicidade para todos (PLANO DIRETOR, 2010, p.10).

A escola mantém projetos e cursos, como o “Laboratório de Informática” e o “Reciclagem de Papel”. Uma pesquisa realizada durante o ano escolar de 2010 aponta, no Plano Diretor, que as decisões tomadas pela equipe escolar e a reforma

do prédio são pontos positivos detectados no decorrer dos anos. E os pontos negativos são: a rotatividade de professores na educação infantil, cadeiras e carteiras antigas para o ensino fundamental, a ausência dos pais na vida escolar dos seus filhos e alunos que ainda não possuem o hábito da leitura, dificultando o processo de aprendizagem.

A realidade da escola é que atende a uma população de classe popular com mão de obra, na sua maioria assalariados. Parte da população, por falta de condições financeiras, não usufrui do lazer ou projetos culturais, a não ser quando os projetos são levados aos bairros. As áreas de lazer resumem-se ao campo de futebol municipal e bocha, parque infantil, localizados próximo à escola, praças públicas e lanchonetes. (PLANO DIRETOR, 2010, p.11).

Os bairros ao entorno da escola apresentam vários problemas sociais: pais presidiários, consumo e tráfico de drogas, desestrutura familiar, filhos de presidiários morando com tios ou avós, ausência de policiamento intensivo. Ainda, há a necessidade de apontar ações para a resolução dos problemas do bairro como:

Trabalhar com as famílias os valores, atitudes, auto-estima e estabelecer parcerias com a associação de moradores do bairro, para mobilizar as famílias, junto aos órgãos públicos, da necessidade de policiamento intensivo (PLANO DIRETOR, 2010, p.14).

A clientela é caracterizada da seguinte forma: são atendidas crianças de 4 a 10 anos na educação infantil e no ensino fundamental; do pré I ao 5º ano do ensino fundamental. Oriunda de população de baixa renda, per capita de 1 a 3 salários mínimos e muitos não concluíram o ensino fundamental, o que acaba refletindo na educação dos filhos, na realização das tarefas de casa e no interesse dos filhos pelos estudos. Uma boa parcela das famílias, felizmente, exige dos filhos e da escola uma educação de qualidade. (PLANO DIRETOR, 2010).

No que se refere aos recursos físicos e materiais, correspondem ao atendimento da clientela. Em síntese, o espaço físico da escola foi reformado, é mediano, no sentido de comportar as atividades escolares, e possui os recursos materiais necessários para o bom andamento do trabalho pedagógico.

Possui 12 salas de aula com ventiladores e iluminação, uma quadra coberta, refeitório, parque infantil, área de convivência, sem contar que o ambiente é limpo e agradável.

Quanto ao atendimento e acomodação da clientela, as classes e agrupamentos são formados pelo princípio da heterogeneidade, compostos de alunos de ambos os sexos e organizados segundo a faixa etária e o Regimento Comum das Escolas Municipais de Presidente Prudente-SP. As turmas de reforço e recuperação são agrupadas conforme as dificuldades de aprendizagem. As turmas de educação infantil totalizam 85 crianças.

“A educação infantil apresenta alguns problemas que acabam interferindo no trabalho cotidiano: tempo insuficiente para reunir todos os funcionários devido à dupla jornada de trabalho de alguns; indisciplina no ambiente escolar por parte de alguns alunos; pouca oportunidade para a comunidade local nos serviços públicos de saúde, o que acarreta doenças e leva as crianças a faltarem na escola e desentendimentos por falhas de comunicação”. (PLANO DIRETOR, 2010, p.18). Em geral, existem algumas formas elaboradas pela equipe escolar para solucionar esses problemas que são colocadas em prática no dia-a-dia, como: negociar horários, trabalhar com regras de convivência, trabalhar com as famílias, atendimento individual, diálogo, saber ouvir, entre outros.

“Atualmente, a unidade escolar busca melhorar a qualidade do ensino, a participação da comunidade escolar, o acesso às novas tecnologias, melhorar as práticas pedagógicas, a formação continuada em serviço e a aproximação com as famílias”. (PLANO DIRETOR, 2010, p.20).

Existem alguns planos de ação programados para serem colocados em prática na Educação Infantil, que constam com os seguintes itens: Objetivo Estratégico: melhorar a comunicação entre toda a comunidade escolar; Responsáveis: gestores e professores; Estratégia: melhorar a comunicação; Meta: sanar as falhas de comunicação e Soluções: trabalhar com textos e dinâmicas nas reuniões e formação em serviço promovendo a interação (PLANO DIRETOR, 2010, p.24).

O Plano de Curso da Educação Infantil foi elaborado pelas orientadoras pedagógicas e educadoras com o objetivo de refletir e pensar sobre as decisões das ações cotidianas com todos, aprimorá-las e concluí-las.

No decorrer do Plano Diretor são utilizados como fontes bibliográficas os seguintes documentos: a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDBEN-9394/96, citando as transformações e avanços ao reconhecimento da educação infantil, e recentemente alterado para a idade de 5

anos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil –DCNEI de 2009; os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil/ MEC 2009; as Diretrizes Pedagógicas da Secretaria de Educação Municipal de Presidente Prudente e o Regimento Comum das Escolas Municipais de 1998.

A concepção de criança é apresentada de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil/2009 e o objetivo geral da educação infantil na unidade escolar é:

Garantir à criança acesso ao processo de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com as outras crianças (PLANO DIRETOR, 2010, p. 39).

No que se refere à metodologia de ensino, o plano da educação infantil propõe práticas pedagógicas que devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, criando condições para que a criança possa fazer amizades e garantindo experiências em que possam brincar com água ou terra, faz de conta, desejar, aprender, observar, conversar, experimentar, questionar, construir sentidos sobre o mundo e sua identidade pessoal e coletiva, produzindo cultura.

Assim, a motricidade, a linguagem, o pensamento, a afetividade e a sociabilidade são aspectos integrados e se desenvolvem a partir das interações, que, desde o nascimento, a criança estabelece com diferentes parceiros, a depender da maneira como sua capacidade pode construir conhecimentos possibilitando e trabalhando nas situações em que ela participar. Isso, porque, na realização das diversas tarefas na companhia de adultos e de outras crianças no confronto dos gestos, das falas, enfim, das ações desses parceiros, cada criança modifica sua forma de agir, sentir e pensar. (PLANO DIRETOR, 2010,p.40).

O plano da unidade escolar define a avaliação de acordo com o artigo 31 da Lei 9394/96 (LDBEN), destacando que: “Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”. E no que se refere às crianças, a avaliação deve ser o processual e destinada a auxiliar no processo de ensino e aprendizagem. A avaliação deve permitir que elas acompanhem suas conquistas, suas dificuldades e suas possibilidades ao longo do processo de

aprendizagem. O professor deixa de ser aquele que passa informações e começa a preparar para que a criança elabore seus próprios conhecimentos no dia-a-dia. A avaliação formativa não tem como pressuposto a punição ou premiação. A escola avalia as crianças através da ficha de acompanhamento e do instrumento de avaliação, bem como, por meio do Conselho de Classe. (PLANO DIRETOR, 2010, p. 41).

No que tange ao papel do professor, o plano da educação infantil da unidade escolar apresenta que é o de promover o desenvolvimento da capacidade infantil de conhecer o mundo e a si mesmo. A promoção das interações e das brincadeiras deve assegurar às crianças a manifestação de seus interesses, desejos e curiosidades ao participar das práticas educativas, bem como devem valorizar as produções individuais e coletivas, e, sobretudo, trabalhar com a conquista da autonomia das crianças. Para tanto, as crianças precisam ser colocadas em situações que possam realizar sozinhos os cuidados pessoais e ter a oportunidade de escolher as brincadeiras e atividades que desejam realizar.

Para proporcionar às crianças oportunidade de ampliarem as possibilidades de aprendizado e de compreensão de mundo e de si próprio, a escola deve proporcionar o conhecimento das diferentes tradições culturais e construir atitudes de respeito e solidariedade, fortalecendo a autoestima e os vínculos afetivos de todas as crianças.

As interações propostas devem acontecer tanto entre crianças da mesma idade quanto entre crianças de diferentes idades. Na história das interações com diferentes parceiros, serão construídas significações compartilhadas, a partir das quais a criança aprende como agir ou resistir aos valores e normas de cultura de seu ambiente.

Nesse processo, é preciso considerar que as crianças aprendem coisas que lhes são muito significativas quando interagem com companheiros da infância, e que são diversas das coisas que elas se apropriam nos contatos com os adultos ou com crianças mais velhas. Sem contar que, à medida que o grupo de crianças interage, são construídas as culturas infantis (PLANO DIRETOR, 2010, p. 40).

No que se refere à parceria com as famílias, a escola afirma manter uma integração de modo que crie diálogo com os educadores, e que as reconheçam como criadoras de diferentes papéis para seus membros, que estão em constante

processo de modificação de seus saberes, fazeres e valores em relação ao cuidado e educação dos filhos.

Ainda, a unidade escolar apresenta um trabalho de acessibilidade às crianças com necessidades educativas especiais, ou seja, oferece condições para que essas crianças sejam incluídas de modo que uma turma de 28 alunos, por exemplo, seja reduzida em 20%, ficando com 22 alunos. Outro ponto importante é o trabalho realizado com interações das crianças com as diferentes culturas (combate ao racismo e à discriminação) por meio de teatros, visitas e comemoração de datas especiais.

Sendo assim, ainda há necessidade que o espaço seja organizado na rotina da educação infantil, cabendo ao professor, dispor de espaço, tempo e materiais necessários para a realização de atividades com essas crianças. (PLANO DIRETOR, 2010).

Destacamos, aqui, a modalidade de Educação Infantil, assim sendo, selecionamos alguns planos de ação referentes a essa modalidade, descritos no Plano Diretor. Todos eles constam com os itens: Indicador de Qualidade, Problema, Ações e Como solucionar os problemas.

PLANO DE AÇÃO 1 - EDUCAÇÃO INFANTIL

- 1- Indicador de qualidade: formação e condições de trabalho dos professores;
- 2- Problema: prática dos professores e educadores infantis;
- 3- Ações: aperfeiçoar a prática dos profissionais no processo de cuidar e educar;
- 4- Como: formação, no horário de trabalho pedagógico, com leituras, pesquisas, orientações, por meio dos materiais pedagógicos, organizadas pela Secretaria de Educação do município.

PLANO DE AÇÃO 2 - EDUCAÇÃO INFANTIL

- 1- Indicador de qualidade: interações entre as crianças;
- 2- Problema: necessidade de melhorar o diálogo e o relacionamento como forma de lidar com os conflitos;
- 3- Ações: participação na realização das tarefas cotidianas, com ações de cooperação, solidariedade e ajuda nas relações com o outro;
- 4- Como: organizar espaços, brincadeiras e materiais que favoreçam a interação e o diálogo entre as crianças do grupo e de outros agrupamentos.

PLANO DE AÇÃO 3 - EDUCAÇÃO INFANTIL

- 1- Indicador de qualidade: parceria com as famílias;
- 2- Problema: pouca participação da família na vida escolar dos filhos;
- 3- Ações: incentivar e valorizar a presença das famílias na escola;
- 4- Como: promover eventos, lazer, reuniões e entrevistas com as famílias.

No Plano Diretor, encontramos a afirmação de que os indicadores de qualidade destacados nos Planos de Ação estão sempre em processo de análise e discussão pela equipe escolar, visando tentar resolver os problemas da melhor forma possível.

Por fim, segundo o Plano Diretor (2010), a unidade escolar desenvolve seu trabalho de forma agradável e harmoniosa, contando com a colaboração dos funcionários, professores, pais e da comunidade em geral (p. 56).

Após tratarmos, então, do histórico e características da unidade escolar, passamos para o próximo tópico, que tratará da abordagem metodológica, participantes e as técnicas de recolha de dados que foram utilizadas para fazer levantamento de dados na unidade escolar descrita.

3.2 Abordagem metodológica: tipo, participantes e técnicas

Primeiramente, a pesquisa partiu do levantamento bibliográfico. De acordo com Gil (2002), a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente.

A etapa inicial consistiu, então, no levantamento bibliográfico envolvendo o acervo da Biblioteca da Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT), com a utilização de livros, teses e periódicos. Também foi utilizado o acervo de outras unidades e artigos de internet, Scielo, Capes, entre outros, que contribuíram tanto para o bom desenvolvimento da pesquisa como para o aprofundamento da temática em estudo.

Além desse levantamento, outro procedimento relevante, foi o encaminhamento do Projeto de Pesquisa ao Comitê de Ética para aprovação de acordo com suas exigências, visto que esse estudo envolveu seres humanos. Esse

encaminhamento objetivou conduzir a investigação de uma forma eticamente adequada.

As questões éticas fazem parte de todas as fases de uma investigação, desde a escolha do tema, do problema, da seleção dos participantes, das técnicas e procedimentos, da redação e da publicação dos resultados. Lima e Pacheco (2006, p.139-140) selecionaram princípios éticos fundamentais que devem regular as pesquisas que envolvem seres humanos, sendo: “respeito pelas pessoas, beneficência (proteção dos participantes) e justiça (visando a distribuição equitativa das vantagens e dos custos da investigação; utilização de procedimentos não exploradores)”.

Na primeira etapa, ficou definido o *'locus'* da pesquisa, sendo que das 42 escolas municipais, que atendem à faixa etária de 3 a 5 anos, foi selecionada 1 (uma) instituição de educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Presidente Prudente.

Justificou-se a escolha da instituição pelos seguintes motivos:

- 1) O fato de a escola selecionada estar localizada num bairro próximo à residência da pesquisadora e também a proximidade de relacionamento com a diretora da unidade escolar, sendo que a mesma indicou uma professora, que, a seu ver, tivesse uma prática pedagógica voltada para a valorização da afetividade em sala de aula;
- 2) O fato da escola oferecer ensino na modalidade de educação infantil, no caso, destinado à crianças de 4 e 5 anos, que se encontram no estágio do personalismo (fase proposta por Wallon em que há o predomínio das manifestações afetivas), que é objeto selecionado para a realização dessa pesquisa.

Inicialmente, para cumprir os objetivos propostos, adotamos como abordagem metodológica, a pesquisa de caráter qualitativo que se caracteriza, segundo Ludke (1986), por permitir situações que ocorrem naturalmente no cotidiano escolar, baseada num levantamento bibliográfico relevante, possuindo ricos dados descritivos e um plano aberto, flexível e que focalize a realidade de forma complexa e contextualizada. Sendo o significado desses fenômenos uma preocupação essencial na abordagem qualitativa, a investigação aprofunda a análise do que pensam os sujeitos envolvidos no estudo sobre suas experiências, sua vida e seus projetos.

Outro aspecto importante do estudo qualitativo é o caráter exploratório que apresenta, ou seja, estimula os participantes a pensarem sobre algum tema, objeto ou conceito. De acordo com Marconi e Lakatos (2008), a pesquisa qualitativa visa captar aspectos subjetivos dos sujeitos envolvidos, atingindo motivações não explícitas, ou mesmo conscientes, de maneira espontânea, bem como buscar percepções e entendimento sobre a natureza geral de uma questão, abrindo espaço para a interpretação dos dados coletados de forma indutiva.

O método indutivo nos permitiu, ao longo desse estudo, segundo Cervo, Bervian e Silva (2007), desenvolver conceitos, idéias e entendimentos a partir de padrões encontrados nos dados, ao invés de coletar dados apenas para comprovar as teorias, hipóteses e modelos pré-concebidos (p. 44-45).

Portanto, essa abordagem auxiliou no percurso do trabalho, a compreender a presença da afetividade na prática pedagógica da professora enquanto mediadora; o levantamento de dados para identificar as concepções teóricas que fundamentam a mediação pedagógica presente no cotidiano da sala de aula, bem como compreender a interligação entre a dimensão afetividade e cognição, inseparáveis e presentes no processo de construção das interações pela criança.

O tipo de pesquisa selecionado foi o Estudo de Caso que, segundo Cervo, Bervian e Silva (2007), se caracteriza por pesquisar determinado indivíduo, família, grupo ou comunidade que sejam representativos de seu universo, para examinar aspectos variados de sua vida.

No andamento da pesquisa estivemos em contato com um agrupamento de crianças e uma Professora de Educação Infantil, por meio da observação, com o intuito de investigar a presença e as características da afetividade nas relações de interação estabelecidas no cotidiano escolar, bem como conhecer a concepção de afetividade que fundamenta a prática pedagógica.

O processo de observação ocorreu durante os meses de abril, maio e junho de 2012. A pesquisadora obteve contato pessoal com a Secretaria de Educação do Município solicitando uma autorização para realizar a pesquisa na unidade escolar selecionada. Em seguida, entrou em contato com a diretora da unidade escolar, sendo encaminhada para a coordenadora pedagógica e, no dia seguinte, iniciaram-se as observações, totalizando 105 (cento e cinco) horas, distribuídas em 60 (sessenta) dias, variando de 2 (duas) a 3 (três) vezes semanais.

Para iniciar as observações foi elaborado um roteiro com algumas questões para direcionar o olhar da pesquisadora mediante as situações vivenciadas que se estabeleceram da seguinte forma: 1) A professora evidencia conhecimento sobre os conteúdos e organiza as tarefas de maneira adequada às competências de cada criança? 2) Cria oportunidades para reforçar a auto-estima de cada criança? 3) Estimula a interação grupal? 4) Estimula a curiosidade e o entusiasmo pela aprendizagem? 5) Sabe ouvir, analisar e responder às crianças? 6) Ambientaliza a sala como promotora de interações e aprendizagens? 7) Interage com as crianças de forma a desafiá-las cognitivamente? 8) Demonstra conhecer cada uma de suas crianças? 9) A professora sorri, apresenta humor adequado e utiliza linguagens corporais durante as atividades? 10) Estimula e encoraja a participação das crianças nas atividades? 11) Identifica as causas de comportamentos incorretos e quais técnicas utiliza para corrigi-los? 12) Propõe momentos para que as crianças percebam o que é de si e o que é do outro? 13) Valoriza as produções das crianças? 14) Elogia? 15) Utiliza exortações e/ou advertências verbais, quais? 16) É alvo das atitudes de oposição (conflito eu/outro) das crianças? 17) É contestada pelas crianças? Sobre o que? 18) Realiza algum tipo de reflexão sobre as situações de conflito? Qual?

Os detalhes das observações baseadas nos questionamentos acima foram anotados num caderno de bordo; recurso indispensável no momento de análise, pois sempre que necessário o pesquisador pode rever e reler o que registrou para poder confrontar com as diferentes informações e posições ocorridas no cotidiano escolar. (TURA, 2003). Ainda, de acordo com o autor, a observação é um mergulho profundo na vida de um grupo, sendo que este ato tem o intuito de desvendar as redes de significados, produzidos e comunicados nas relações interpessoais.

Os participantes da pesquisa totalizaram 22 (vinte e duas) crianças na faixa etária entre 4 e 5 anos, que frequentam a modalidade de Educação Infantil - Pré-Escola I e II, no período da manhã e 1 (uma) Professora de Educação Infantil.

Para dar continuidade à pesquisa, como instrumento de coleta de dados, foi selecionado um questionário elaborado com o objetivo específico de levantar dados e verificar quais concepções sobre afetividade estavam presentes no ideário pedagógico da professora, bem como com questões que vieram contribuir para o cumprimento do objetivo geral, ou seja, analisar a presença da afetividade nas relações de interações professora- crianças.

O questionário, segundo Marconi e Lakatos (2008), “é caracterizado como um instrumento de coleta de dados, constituído por uma ordem de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador” (p. 203). Ainda, as autoras nos apresentam as vantagens da aplicação dos questionários: a economia do tempo, a variação dos dados, a proximidade com o maior número de pessoas, respostas rápidas e precisas, segurança e liberdade do participante.

O questionário elaborado (em anexo) constou de 19 (dezenove) questões abertas, também chamadas livres ou não limitadas, caracterizadas como as que permitem ao informante responder livremente, usando linguagem própria e emitir opiniões (Marconi e Lakatos, 2008, p. 206). O mesmo foi entregue à professora para que ela respondesse, mas ela preferiu responder oralmente e a pesquisadora registrou suas respostas, tornando-se assim uma entrevista com questões dirigidas. As questões centrais contidas no questionário partiram inicialmente da identificação pessoal da professora (nome, formação, curso superior, tempo de exercício na profissão, número de escolas em que atua e período) e questões referentes ao trabalho pedagógico (função docente, relação professor/aluno, pontos positivos e negativos) bem como as questões relacionadas à afetividade (conceito, definição, situações afetivas, percepção do afeto, atitudes não afetivas).

Após as observações realizadas no ambiente escolar e a aplicação do questionário com a professora, fizemos também uma descrição do Plano Diretor da Unidade Escolar (já detalhada nos tópicos 3.1 e 4.1), no intuito de melhor compreender a proposta da escola destinada à modalidade da educação infantil e analisar e conhecer um pouco mais sobre seu funcionamento e as especificidades do trabalho pedagógico. Na sequência, realizamos uma leitura cuidadosa dos dados levantados para, enfim, partir para a categorização dos dados. “Considerando que a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos” (FRANCO, 2005, p. 51).

Dessa forma, partimos, então, para o próximo capítulo, que constará da apresentação dos resultados dos dados analisados no decorrer da pesquisa.

4. TRILHANDO O CAMINHO: ANÁLISE DOS DADOS

4.1 Caracterização da pré-escola e dos sujeitos da pesquisa

Antes de apresentarmos as categorias de análise, tratamos, nesse tópico inicial das características da pré-escola observada e dos sujeitos da pesquisa, de modo que possamos contextualizar sua realidade com as situações de mediação realizadas durante a efetivação da prática docente.

O agrupamento observado contou com 22 (vinte e duas) crianças, na faixa etária de 4 a 5 anos, e uma professora da Educação Infantil, no período da manhã, com entrada as 7h10 e saída as 12h20, com um intervalo de vinte minutos para alimentação, higiene e brincadeiras livres.

A professora selecionada possui formação em Magistério pela Escola Maria Luíza Bastos, de Presidente Prudente-SP, e Curso Superior Completo de Licenciatura em Letras pela Unoeste. No momento da pesquisa, estava cursando Pedagogia a Distância pela Cesumar; já iniciado há três meses, sendo que o curso tem duração de três anos e seis meses. Começou o curso presencial na Uniesp de Presidente Prudente-SP, mas encerrou porque engravidou do terceiro filho, o que dificultou sua ida à universidade.

O tempo de exercício na profissão consta de cinco anos na rede estadual, um ano na rede particular e dois anos na modalidade infantil (municipal). A professora foi Auxiliar de Desenvolvimento Infantil (ADI), educadora por cinco anos, e acabou exonerando-se do cargo público municipal para trabalhar na rede estadual, atuando nas disciplinas de Língua Portuguesa e Inglês. Mas, acabou sendo contratada pelo município e voltou a atuar na Educação Infantil há dois anos e pretende continuar atuando no ano de 2013.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, a professora trabalhava em duas escolas municipais, no período da manhã com o Pré II, entre 4 e 5 anos, na escola selecionada e no período vespertino, no Projeto Cidade Escola, atuando como Professora Oficineira do Ensino Fundamental.

Na entrevista realizada, quando questionada sobre o desejo de ser professora de educação infantil, explica:

“Na verdade, eu nunca quis ser professora, queria ser modelo, psicóloga ou até jornalista, mas eu sempre gostei de criança pequena e acabei estudando para isso”.

Outro ponto levantado foram os motivos que a levaram à escolha da profissão e atuar na Educação Infantil, a professora contempla que

“Na minha família, minha tia era professora; a maioria das mulheres da família são professoras. E eu considero essa profissão com fases, passei por várias delas, mas eu gosto desse jeitinho das crianças. Então voltei a trabalhar com o maternal e com o pré; e foi quando comecei a perceber que educar não era só cuidar e sim que envolvia outras coisas”.

Na sequência, questionei se a professora encontra alguma dificuldade no exercício da profissão e ela afirma:

“Sim. No início, pensava assim “pegar uma sala e dizer para mim mesma: o que faço agora? Mas, sempre fui conversando com outras professoras e criando a minha prática. Eu faço o que eu acredito. Não sou concursada, fui contratada para estar aqui. Sempre tento apaziguar as coisas e dar o melhor de mim.”

De modo geral, a pré-escola conta diariamente com uma rotina visando atender às necessidades das crianças, desde a sua chegada até a sua saída da escola. Essa rotina consta com diversos momentos, entre eles: acolhida e despedida, rodas (de conversas, de músicas, histórias), planejamento e avaliação, alimentação (café e almoço), higiene (lavar as mãos, escovar os dentes), repouso (para o período integral), trabalho coletivo, diversificado e individual, projetos de trabalho, recreação e passeios.

A rotina é estabelecida pela professora em conjunto com os demais membros da equipe escolar. Durante todas as manhãs, é descrita no canto da lousa, mas não é copiada pelas crianças. Primeiramente, inicia-se com uma oração espontânea, em que as crianças fazem os pedidos do dia ao “Papai do Céu”, em seguida, a “chamadinha”, passando para a cantoria de músicas infantis, e após, a professora passa o cabeçalho do dia na lousa, as crianças fazem a cópia; realizam uma atividade impressa, seguem para o recreio, alimentam-se, fazem a higiene bucal e

entram novamente para a sala de aula para encerrar as atividades iniciadas (desenho, pintura, escrita, entre outras).

Ao final da rotina, as crianças que terminam as atividades ficam livres para brincar no fundo da sala de aula. Num segundo momento, são realizadas diversas atividades de acordo com cada dia da semana: vídeo, artes, quadra, jogos, brinquedoteca, estendendo-se até a saída.

A rotina estabelecida no Plano Diretor (2010) da unidade escolar, referente à Educação Infantil, está definida no quadro a seguir:

HORARIO - ROTINA DO PRÉ I e II - TURMA DA MANHÃ

2ª FEIRA	3ª FEIRA	4ª FEIRA	5ª FEIRA	6ª FEIRA
Rodas	Rodas	Rodas	Rodas	Rodas
Calendário	Calendário	Calendário	Calendário	Calendário
Atividade Linguagem oral e escrita/ matemática	Vídeo Conversa sobre o filme Artes	Linguagem oral e escrita	Linguagem oral e escrita	Linguagem oral e escrita Artes
Artes	Linguagem oral e escrita	Matemática	Matemática	Massa de modelar
Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
Parque	Hora da Leitura	Quadra Jogos	Brinquedoteca	Dia do Brinquedo
Saída	Saída	Saída	Saída	Saída

As atividades que permeiam a rotina diária fazem parte do currículo proposto para trabalhar com a Educação Infantil, que é organizado, segundo o Plano Diretor (2010) pelas seguintes áreas do conhecimento: Identidade e Autonomia, Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática. Além das áreas, ainda é proposto o fazer musical e o fazer artístico, com atividades de imitação, criação, invenção, reprodução e apreciação explorando os diferentes espaços da escola.

A proposta curricular da unidade escolar, direcionada à modalidade da educação infantil, especificada no Plano Diretor (2010), traz a garantia de que as crianças tenham experiências variadas com diversas linguagens, reconhecendo que o mundo no qual estão inseridas, por força da própria cultura, é amplamente marcado por imagens, sons, falas e escritas, além da valorização do lúdico, das

brincadeiras e culturas infantis. Para propiciar um ambiente de aprendizagem, é necessário pensar um currículo sustentado nas relações, nas interações e em práticas educativas intencionalmente voltadas para as experiências concretas da vida cotidiana, para a aprendizagem da cultura, pelo convívio no espaço da vida coletiva e para a produção de narrativas, individuais e coletivas, através de diferentes linguagens.

No que se refere às áreas do conhecimento trabalhadas, o Plano Diretor (2010) da unidade escolar traz alguns objetivos e conteúdos de cada uma delas, destinadas ao trabalho com as crianças de 4 e 5 anos:

Identidade e Autonomia - Esta área tem como objetivos desenvolver uma imagem positiva na criança, ampliando sua autoconfiança, identificando cada vez mais suas limitações e possibilidades, e agindo de acordo com elas; identificar e enfrentar situações de conflitos, respeito e reciprocidade; valorizar ações de cooperação e solidariedade, adotar hábitos de autocuidado, identificar e compreender a sua pertinência nos diversos grupos dos quais participam, respeitando suas regras básicas de convívio social e a diversidade que as compõe. E como conteúdos, esse eixo de trabalho propõe a expressão, manifestação e controle progressivo das necessidades, desejos e sentimentos das crianças em diversas situações cotidianas; identificação de características próprias de si e das pessoas que a cercam nas situações de interação cotidiana; participação em brincadeiras, valorização do diálogo, ações de cooperação e solidariedade na relação com os outros, valorização da limpeza e aparência pessoal, respeito às regras do convívio social, bem como cuidado com o espaço escolar, os materiais de uso individual e coletivo; ainda, o desenvolvimento da autonomia no processo de alimentação, higiene do corpo, uso do sanitário e prevenção de conflitos existentes no cotidiano.

Movimento - Esta área tem como objetivo ampliar as possibilidades expressivas, utilizando gestos diversos e ritmo corporal nas brincadeiras, danças, jogos e demais situações de interação; explorar diferentes qualidades e dinâmicas de movimento, como força, velocidade, resistência e flexibilidade, conhecendo os limites e potencialidades do corpo; controlar o próprio movimento, aperfeiçoando seus recursos de deslocamento e ajustando habilidades motoras nas interações; utilizar movimentos de preensão, encaixe, lançamentos, manuseio de diferentes materiais e objetos; apropriação da imagem corporal, conhecer e identificar as

partes do corpo de modo que desenvolva atitudes de interesse e valorização do próprio corpo. Como conteúdos, o eixo traz a utilização expressiva no movimento em situações cotidianas, a percepção de estruturas rítmicas para expressar-se corporalmente por meio da dança, brincadeira e outros movimentos; percepção das sensações, potencialidades, sinais vitais e integridade do próprio corpo; desenvolvimento do equilíbrio e da coordenação nas situações cotidianas, valorização das conquistas corporais e aperfeiçoamento das habilidades manuais e corporais.

Música - Este eixo de trabalho propõe o fazer musical, explorando e identificando elementos da música para expressar-se, interagir com os outros e ampliar o conhecimento de mundo da criança; percepção e expressão de sensações, sentimentos e pensamentos por meios de improvisações, composições e interpretações musicais; brincar com a música, imitar, inventar e reproduzir criações musicais; apreciar diversos tipos de músicas infantis, terem contato com vários ritmos e criar novas produções do fazer musical. Como conteúdos, o eixo propõe o reconhecimento e utilização expressiva, em contextos musicais diferentes percebendo a altura, duração, intensidade e timbre dos sons; o reconhecimento e utilização das variações de velocidade e densidade na organização e realização de algumas produções musicais; repertório de canções para desenvolver a memória musical, participação e jogos e brincadeiras que envolvam a dança ou a improvisação musical; escrita de obras musicais de diversos gêneros e estilos, épocas e culturas da produção musical brasileira e de outros povos e países; reconhecimento de elementos musicais básicos: frases, partes, refrões; informações sobre as obras ouvidas e seus compositores, bem como improvisação de composições com uso de instrumentos musicais.

Artes Visuais - Nesta área, os objetivos buscam o aprofundamento da expressão e da comunicação, atribuindo sentido às sensações, sentimentos, pensamentos e realidade por meio da organização de linhas, formas, pontos, textos bidimensionais e tridimensionais, além do volume, espaço e luz, na pintura, no desenho, na escultura, na gravura, no brinquedo; o interesse pelas próprias produções e das outras crianças, bem como pelas obras artísticas (regionais, nacionais e internacionais) ampliando seu conhecimento de mundo e cultura; produção de trabalhos de arte, utilizando a linguagem do desenho, da pintura, da modelagem, de colagem, da construção, desenvolvendo o gosto, o cuidado e o

respeito pelo processo de produção e criação. Os conteúdos do fazer artístico elucidam a criação de desenhos, pinturas, colagens, modelagens a partir de seu próprio corpo e o uso de diversas linguagens das artes visuais; exploração e utilização de diversos procedimentos para desenhar, pintar e modelar; organização e cuidado com os materiais artísticos, respeito e cuidado com os materiais produzidos por si e pelos outros; conhecimento da diversidade de produções artísticas, como desenhos, pinturas, esculturas, construções, fotografias, colagens, ilustrações, cinema, etc.; observação e leitura das produções e uso da linguagem plástica e visual (ponto, linha, forma, cor, volume, contraste, luz, textura); apreciação das artes visuais e estabelecimento de correlação com as experiências pessoais.

Linguagem Oral e Escrita - Os objetivos desta área do conhecimento propõem a ampliação gradativa das possibilidades de comunicação e expressão, levando a criança a conhecer vários gêneros orais e escritos e participar de diversas situações sociais nas quais possa contar suas vivências, ouvir as dos outros, elaborar e responder indagações; familiarizar-se com a escrita por meio do manuseio de livros, revistas e outros portadores de texto, escutar textos lidos, apreciando a leitura feita pelo professor, interessar-se por escrever palavras e textos ainda que não de forma convencional, reconhecer seu nome próprio e ter autonomia para escolher os livros infantis para leitura e apreciação. Como conteúdos, esse eixo elucidam o uso da linguagem oral para conversar, brincar, comunicar e expressar os desejos, necessidades, opiniões, idéias, preferências e sentimentos, além do relato de vivências nas diversas situações de interação cotidiana; elaboração de perguntas e respostas de acordo com os diversos contextos que participa; participação em situações que envolvem a necessidade de explicar e argumentar idéias, relatos de experiências vividas e narração de fatos, reconto de histórias infantis, reprodução oral de jogos verbais, participação em situações de leituras propostas pelo professor e pela própria criança, ainda que não seja convencional; reconhecimento do nome próprio; uso e manuseio de materiais impressos (livros, revistas, jornais); valorização da leitura como fonte de prazer e entretenimento; uso da escrita por meio de ditados e pequenas produções de textos individuais ou coletivos para diversos fins, bem como respeito pelo processo de produção oral e escrita de si próprio e do outro.

Natureza e Sociedade - Esta área tem como objetivos incentivar a curiosidade, a exploração e o conhecimento em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza; promover o relacionamento e a interação da criança com a

música, expressões orais e corporais, possibilitar convivências com outras crianças, adultos e grupos sociais, ressaltar a importância do cuidado, da preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais; criar condições para que a criança possa localizar-se no tempo e espaço como reflexão e ações que propiciem a elaboração do conhecimento; formular hipóteses, construir e reconstruir noções e conceitos; iniciar a socialização, reconhecendo normas sociais, conhecimento social de objetos e acontecimentos; pesquisar e observar o meio social e natural, representando o mundo e o meio em que vive. Os conteúdos evidenciam o estudo da natureza, dos recursos naturais e modificados pelo homem; observação da paisagem local (plantas, construções, fontes de água e outros recursos que possibilitem a exploração por parte da criança), conhecimento dos cuidados básicos com pequenos animais e vegetais, valorização da vida, respeito às tradições culturais; conhecimento de regras de convivência social e cultural, organização de grupos e seu modo de ser, viver e trabalhar, identificação de papéis sociais existentes nos grupos de convívio e na instituição, valorização do patrimônio cultural do seu grupo social; observação das várias fontes de água e alimentação; observação de fatos e fenômenos da natureza; conhecimento do percurso de casa para a escola, espaço escolar, dias da semana, noite e dia, semana e mês; sequência de fatos, relatos e experiências; incentivar o interesse pelo entorno e o respeito à diversidade social e cultural.

Matemática - É o eixo de trabalho que traz o reconhecimento e a valorização dos números, operações, contagens orais e escritas e noções espaciais como ferramentas necessárias ao cotidiano infantil. Propõe a comunicação de idéias matemáticas, hipóteses, processos utilizados e resultados encontrados em situações-problemas relativas à quantidade, espaço físico e medida, utilizando a linguagem oral e matemática; propõe a confiança nas estratégias pessoais e nas capacidades para lidar com situações matemáticas novas, utilizando-se de conhecimentos prévios. Como conteúdos, o eixo evidencia os números, as grandezas e medidas e espaço e forma. Propõe a utilização da contagem oral nas brincadeiras, de noções simples de cálculo mental como ferramenta para resolver problemas; identificação de números nos diferentes contextos, bem como noções de antecessor e sucessor; exploração de diferentes procedimentos para comparar grandezas; introdução às noções de medida de comprimento, peso, volume e

tempo, pela utilização de unidades convencionais e não convencionais; marcação do tempo por meio de calendários; experiências com dinheiro em brincadeiras; explicitação e representação de pessoas e objetos, em jogos e brincadeiras; identificação de propriedades geométricas, objetos e figuras; conhecimento de pontos de referência para situar-se e deslocar-se no espaço, bem como a descrição e representação de pequenos percursos e trajetos, observando os pontos de referências que fazem parte do cotidiano.

Por fim, essas áreas do conhecimento são partes integrantes do trabalho desenvolvido na pré-escola observada, no decorrer da pesquisa. Segundo o Plano Diretor (2010), são áreas que devem ser trabalhadas de forma integrada, promovendo as interações, a apropriação dos conhecimentos e aprendizagens das crianças, de modo que os profissionais envolvidos busquem a exploração do espaço escolar para estimular o desenvolvimento das capacidades infantis de conhecer o mundo e a si mesmo, por meio das interações, brincadeiras, vivências, jogos, entre outros, evidenciando a ampliação dos vínculos afetivos, fortalecendo a auto-estima e construindo atitudes de respeito e solidariedade.

Após a caracterização da unidade escolar, partimos para o capítulo seguinte, que tratará da apresentação dos resultados e categorização dos dados.

4.2 Apresentação dos resultados: categorias de análise

Baseando-se em todo o conjunto de dados coletados por meio das observações em sala de aula e do questionário aplicado com a professora envolvida na pesquisa, elaboramos, então, duas categorias de análise, no intuito de trazer reflexões sobre a atuação docente nas relações de interação com as crianças, sob a ótica da teoria walloniana.

No processo de elaboração das categorias, consideramos que as observações em sala de aula demonstraram que as interações entre a professora de educação infantil e as crianças, ocorreram com maior incidência através das atitudes e das expressões verbais da professora, vivenciadas no cotidiano escolar.

A primeira categoria refere-se à atuação docente no aspecto atitudinal, e a segunda, expressa sua atuação no que diz respeito às expressões verbais presentes na prática pedagógica da professora.

Para a apresentação dos resultados, foram selecionados oito episódios ocorridos em sala de aula que envolveram a professora e as crianças, por meio da sua atuação pedagógica relacionada às interações cotidianas estabelecidas com elas. Os episódios escolhidos justificam-se pelo fato de apresentarem situações de interação entre professora-crianças adequadas à necessidade de levantamento de dados para a presente pesquisa.

Nos episódios apresentados, quando nos referirmos à professora, denominá-la-emos pelo codinome PC e, às crianças, como C1 (Criança 1), C2 (Criança 2) e assim, conforme a sequência necessária.

Na primeira categoria, "Atuação Docente: Atitudes", selecionamos 5 (cinco) episódios de interações em sala de aula:

1º - Ensaio da Festa Junina

No mês de junho, a PC organizou um ensaio com as crianças para a dança de comemoração da festa junina. No início, a PC explicou para as crianças como seria a sequência da dança, em seguida, as crianças foram se organizando para iniciar o ensaio. Os primeiros passos iniciaram-se com o diálogo e o contato corporal entre a professora e as crianças e entre criança-criança. De maneira harmoniosa, as crianças foram formando uma roda e começaram a fazer os passos da dança, conforme as orientações da professora.

Nesse momento, observamos que as atitudes da PC, de conversar, explicar, orientar, mostrar os passos, e ainda, com boa expressão de humor, demonstrou paciência, compreensão e respeito no desenvolvimento da dança/movimento corporal.

Essas atitudes são evidenciadas quando a PC, questionada sobre sua relação com as crianças, afirma que,

“Eu considero que uma atitude afetiva é quando converso com as crianças e elas entendem o que falo sem massacrar; ainda, o que tem de positivo é a confiança recíproca”.

Por meio do diálogo, indicado como uma atitude afetiva pela PC, observamos então, que as crianças foram construindo os passos da dança e a PC atuou intermediando na aquisição da dança pelas crianças.

A PC define afetividade como:

“... a forma como você demonstra seu sentimento, é como você é bem quista, como você é tratada. As crianças vão receber o que eu tenho para oferecer, se eu tratá-las com “patadas” vou receber o mesmo, se eu tratar bem, com carinho, isso vai ser devolvido também”.

Diante dessa afirmação, temos neste primeiro caso, que a afetividade foi expressada distanciando-se do conceito walloniano, restringindo-o à maneira de reagir das crianças, ou de como são vistas ou tratadas. Na teoria walloniana, a afetividade é definida como um conceito amplo, é referida às vivências individuais dos seres humanos, são formas de expressão mais complexas e essencialmente humanas. Engloba, em seu interior, os sentimentos, as emoções, 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, 1979).

Assim sendo, as interações durante o ensaio da festa junina, segundo Dantas (1992) favoreceram a aprendizagem, o exercício do diálogo, o fazer compartilhado, o respeito pelo outro, o estar aberto, o saber escutar e dizer, e o olhar da professora, foram atitudes indispensáveis na construção da dança e na valorização do movimento corporal, bem como das interações criança-criança e criança-professora.

Ainda, o acontecimento da dança privilegia o que a teoria walloniana chama de motricidade, ou seja, desenvolve o ato motor das crianças. Ato esse que se inicia desde o nascimento já impregnado de afetividade. O movimento corporal quando trabalhado através da dança junina acaba por desenvolver a percepção, a imitação, o equilíbrio, a linguagem, as interações, bem como o ato mental, considerando assim que a motricidade e a cognição são aspectos interligados no desenvolvimento infantil. (GALVÃO, 2011).

No que se refere às áreas do conhecimento propostas pelo Plano de Trabalho da Educação Infantil da unidade escolar, esse episódio contempla as áreas do movimento e da música, objetivou ampliar as possibilidades expressivas por meio de gestos diversos e ritmo corporal na dança como situação de interação, além de levar as crianças a conhecerem os limites e potencialidades do corpo e controlar o próprio movimento.

2º - Contar fatos pessoais

Mediante as observações, obtivemos, neste episódio, que em vários momentos, as crianças contam fatos pessoais ou acontecimentos para a PC. Um deles iniciou-se assim:

Criança 1: *“Prô”, meu “niver” é 3 de julho!*
PC: *Ah é, vai ter docinho?*
Criança 1: *Claro que vai !*
PC: *Eu adoro beijinho de coco!*
Criança 1: *Ah, então eu vou trazer pra você “prô”.*
PC: *Hum, obrigada!*
(...e manda um beijinho para a criança).

Outro momento destacado é quando a Criança 2 conta outro fato pessoal:

Criança 2: *Prô, eu machuquei meu dedo.*
PC: *Deixa eu ver, filho.*
A criança vai até a PC e mostra o dedo.
PC: *Como aconteceu isso, está doendo?*
Criança 2: *Eu machuquei quando brincava na minha casa.*
PC: *Nossa, mas é um machucadinho só, isso vai passar!*
(...e dá um beijinho no dedo machucado da criança).

Diante desses casos, notamos que mais significativo que o “beijinho”, foi o diálogo anterior que a PC estabeleceu com a criança sobre o fato pessoal contado. E ainda, mais significativo do que um beijo é o professor quando identifica o fato que a criança conta, revela que a conhece e demonstra interesse por sua vida (DANTAS, 1999).

Nesse episódio, inferimos a relação de afetividade estabelecida na relação da PC com as crianças mediante o relato dos fatos pessoais; oferecendo também condições para que as crianças reconheçam os fatos, desenvolvam o diálogo e o contato afetivo falando de si mesmas.

Sobre a percepção de sua relação de afeto com as crianças, a PC afirma que:

“O afeto acontece constantemente. No caso, hoje, uma criança chegou pela manhã e estava mal humorada. Já sei que ela é assim, mas insisti e chamei ela para conversar, e ela nem quis saber de mim. Mas, depois ela veio e me disse de forma espontânea “Prô, te

amo do tamanho do universo”, eu beijei e abracei ela e também pelo toque físico né, um beijo, um abraço, um olhar, uma piscada...”

E ao final da conversa, a PC perguntou novamente o que a criança tinha. Considerando essa criança no estágio do personalismo, etapa considerada pela teoria walloniana em que valoriza a construção da consciência de si, que se dá por meio das interações sociais, reorienta o interesse da criança para as pessoas, definindo o retorno da predominância das relações afetivas, temos, segundo Wallon (1971), que por uma espécie de contágio, revelada pela atitude da PC em interessar-se pela vida da criança, parece que, ao sentir a atenção nela fixada, passou a observar a si mesma, e voltou a se aproximar da PC para contar o fato ocorrido.

Fica evidente, então, nesse episódio, a relação entre afeto e cognição, pela atuação da PC como mediadora, pois denota um estado de interação positiva, em que oferece condições para que a criança expresse os fatos pessoais e seja ouvida, além de ser contagiada pelo interesse da professora em dar atenção às suas vivências pessoais.

Podemos inferir, ainda, que a área do conhecimento trabalhada neste episódio relaciona-se ao desenvolvimento da identidade e autonomia, proporcionando o desenvolvimento de uma imagem positiva na criança, ampliando sua autoconfiança, identificando cada vez mais suas limitações e possibilidades; e também a área da linguagem oral, ampliando as possibilidades de comunicação e expressão, levando a criança a participar de diversas situações sociais nas quais possa contar suas vivências.

3º - Arrumando o cabelo das meninas

No decorrer da rotina diária, a PC preocupa-se em arrumar o cabelo das meninas. No momento em que respondia ao questionário, contou-me que já solicitou às mães que enviem as crianças com o cabelo preso, para evitar a proliferação de piolhos na escola, para manter uma boa aparência e para o cabelo, ou franja, não atrapalhar no momento da aprendizagem e das brincadeiras.

No entanto, durante o período de atividades, as meninas procuram a PC para arrumar o cabelo delas. A professora faz trançinhas, rabinhos, coques, ou seja, ajeita o cabelo de forma que não atrapalhe as situações vivenciadas na rotina diária.

Diante desse episódio, evidenciamos que a preocupação da PC em manter as meninas com os cabelos arrumados é vantajosa no sentido de não atrapalhar no momento de realização das atividades, mas deixa de ser uma atitude que favoreça a construção da autonomia. Pois, as crianças mostram-se condicionadas a sempre procurá-la para arrumar o cabelo e nunca começam a arrumá-lo sozinhas.

Inferimos, nesse episódio, a necessidade de rever a atitude da PC como mediadora, pois ao auxiliar as crianças, sua atitude dificulta a conquista da independência, pois ao fazer pela criança ela deixa de oportunizar o 'aprender a fazer'. Como nos mostram Leite e Tassoni (2000), a maneira de agir do professor está intimamente relacionada à atuação anterior e determina o comportamento seguinte, é pela somatória das diversas formas de orientação, durante as situações, que a professora vai qualificando a relação estabelecida com as crianças.

Assim sendo, a PC necessitava primeiramente auxiliar as crianças de modo que relacionasse a sua atitude à atuação anterior (de prender, fazer a trança ou fazer o coque) para que, em seguida, as crianças compreendessem e estabelecessem atitudes autônomas na situação de interação.

Outro ponto importante neste episódio refere-se ao cuidado que a PC estabelece junto às crianças. Para ela, sua relação com as crianças é de preocupação com o cuidado, quando afirma:

“Eu peço para vir de cabelo preso, sapato fechado no frio, tomar café da manhã, se cuidar, vim limpinho pra escola, cuidar do material, etc...”, “ e quando o cabelo não está arrumado, eu mesma procuro arrumar, porque eu gosto de ver todas elas bem cuidadinhas!”

Diante disso, na visão de Montenegro (2001), o termo “cuidar” vem de *cogitare*, “(...) O verbo *cogitare* tem sua origem em *co-agitare* e passou a designar a *agitação do pensamento, revolver no espírito ou tornar a pensar em alguma coisa*. (p. 72). Isto é evidenciado quando a professora demonstra seu pensamento voltado para a preocupação com o cuidado das crianças. Ainda, na visão da autora, o significado de “*cogitare*” expande-se ainda mais assumindo os sinônimos ‘*esperar, temer, estar preocupado ou ser solícito*’, vinculando-se a significações de caráter

emocional. Fato esse confirmado quando a professora, questionada sobre a sua relação com as crianças, responde que:

“Costumo dizer que é uma relação meio “louca”, divertida, pois eles acabam se entregando, confiando em mim, é algo recíproco. Sempre me preocupo demais com eles”.

Vemos, portanto, que o cuidado é um aspecto presente na relação da PC com as crianças de sua turma. Ato esse, que na perspectiva walloniana está diretamente ligado à afetividade e é de fundamental importância na construção das interações sociais, principalmente pela mediação concreta dos adultos, pois as manifestações afetivas ganham sentido e significado na vida da criança.

Também, esse episódio relaciona-se à área do conhecimento proposta pelo Plano de Trabalho da Educação Infantil destinada ao desenvolvimento da identidade autônoma, levando a criança a perceber o cuidado que precisa ter consigo mesma na aparência e no bem-estar.

4º - Organização da sala de aula

No decorrer da rotina diária da pré-escola, a PC preocupa-se, em alguns momentos, com a organização das carteiras e dos cartazes ilustrados nas paredes da sala de aula. Assim, iniciou a aula numa terça-feira dizendo:

“Hoje, vamos começar mudar algumas crianças de lugar e organizar nossa sala para ficar mais animada e para uma criança poder ajudar a outra quando precisar, combinado? E as crianças respondem: Combina-do!”

Em seguida, a professora começa a observar as posições das crianças e a perceber que a C1 terá que mudar de lugar, pois está conversando muito com a C2 e afirma *“assim não dá, porque senão atrapalha as outras crianças a aprender”.* Nesse momento, a C1 faz cara feia, e mesmo não querendo ir, acaba indo e trocando de lugar. Já a C2, permanece no lugar e a PC agradece a compreensão das duas crianças seguindo para o desenvolvimento da atividade proposta para o dia.

Assim, inicia a atividade com a roda de música, cantando coletivamente:

Chegou, chegou, tá na hora da alegria. No circo tem palhaço, tem, tem todo dia. Bate no bumbum, bumbum, bumbum. Pula num pé só, só, só, só, só. Tem barata aki, ki, ki, ki, ki. No meu paletó, tó, tó, tó, tó. Tem pipoca, ca, ca, ca, ca,. Chupa picolé, lé, lé, lé, lé. De abacaxi, não faz xixi. Nosso circo é o maior! Lalá lalá hey!

No momento de cantoria da música, a PC mostra para as crianças as imagens de circo e palhaço coladas pelas paredes da sala de aula; colocadas no início do ano para ambientalizar a sala e focando o tema “Circo”.

Temos, portanto, nesse episódio, a atitude favorável da PC no processo de interação das crianças atuando como mediadora e privilegiando o meio social (o ambiente da sala de aula e a ilustração no espaço escolar).

Para Dourado e Prandini (2012), o meio é fundamental na proposta de educação walloniana; este oferece condições para que a criança se constitua de forma integrada, principalmente se for com a intervenção do adulto. As atitudes das pessoas são consideradas complementares às do meio, tanto quanto determinadas pelas suas disposições individuais e pelo papel e lugar que ocupa no grupo social (p. 7).

Sendo assim, o meio social, para Wallon, é o principal precursor no desenvolvimento humano:

O meio é o campo sobre o qual a criança aplica as condutas de que dispõe, ao mesmo tempo, é dele que retira os recursos para sua ação. Com o desenvolvimento, ampliam-se as possibilidades de acesso da criança às várias dimensões do meio. No início, ela age diretamente sobre o meio humano e é por intermédio deste que tem acesso às outras dimensões de seu contexto social. (GALVÃO, 2011, p. 100).

Dessa forma, o meio social apareceu como campo estimado neste episódio, levando em conta que a professora atuou no sentido de oferecer condições para que as crianças explorassem o espaço da sala de aula, sendo que, ao final da manhã, as carteiras estavam disponibilizadas em grupos de quatro crianças, promovendo a interação social.

Inferimos ainda, que as áreas trabalhadas retratam a ampliação da música, do movimento, da identidade e autonomia, bem como da linguagem oral propostas pelo plano de trabalho da instituição, objetivando o desenvolvimento das habilidades

expressivas; a comunicação e expressão oral e corporal, além da percepção e exploração do meio social pelas crianças.

5º - Brincadeira livre e Brinquedoteca

Este episódio inicia-se quando, algumas crianças, ao terminarem a atividade do dia, começam a ir para o fundo da sala de aula brincar com os blocos pedagógicos e alguns brinquedos de forma livre. Enquanto isso, a PC vai ajudando as outras com maior necessidade de acompanhamento da aprendizagem:

PC: Hoje, vocês estão fazendo muito barulho!

C1: Estava falando de forma mais alta que o normal.

PC: Crianças, eu estou tentando escrever um recado para uma mãe e não estou conseguindo!

C2: Ah, pró, deixa nós brincá!

PC: Então, primeiro, vamos fazer assim: vocês voltam para o lugar e eu vou organizar.

As crianças voltam ao lugar sem gostar muito...

PC: A C1, C2, C3 e C4 podem ir lá continuar no cantinho com os blocos.

PC: A C5, C6, C7 e C8 podem voltar a brincar de casinha.

PC: Vamos fazer direitinho, para não vim reclamar pra Prô depois que ficou sem brincar!

Após a organização das crianças por agrupamentos de brinquedos (blocos lógicos, castelinho, livrinhos, casinhas, etc.) a professora volta a acompanhar as crianças que ainda não terminaram a atividade proposta. Assim, as outras permanecem brincando livremente no fundo da sala de aula até que chega o momento de ir para a brinquedoteca, que privilegiou também a distribuição das brincadeiras lúdicas em grupo.

Na perspectiva walloniana, os agrupamentos possuem formas diversas de serem organizados e a maneira como se compõem é definida pelos objetivos e atribuição de tarefas inerentes a eles, como no caso da atitude da PC, de propor a organização e separação no momento das brincadeiras livres, tanto na sala quanto na brinquedoteca. Ainda, cada criança escolhe o grupo no qual pretende brincar, vivencia papéis, aprende a agir, conhece suas possibilidades e limitações.

Também, os grupos são, para cada um, referências que possibilitam viver experiências imprescindíveis para o desenvolvimento, para a diferenciação e

autonomia. É no grupo que acontecem as relações interpessoais, que se adquire a consciência de si e dos outros, que se apropria da cultura, que se aprendem valores, enfim, é no grupo que o indivíduo se humaniza. (WALLON, 1975).

É muito importante que o trabalho em grupo seja estruturado de acordo com as possibilidades do ambiente e seja planejado de forma adequada, pois:

Se for estruturado adequadamente, pode desempenhar um decisivo papel na promoção do desenvolvimento infantil. [...]. Em termos práticos, isso significa que o planejamento das atividades escolares não deve se restringir somente à seleção de seus temas, isto é, do conteúdo de ensino, mas necessita atingir as várias dimensões que compõem o meio (GALVÃO, 2011, p. 101).

Portanto, o professor precisa incluir uma reflexão acerca do espaço em que será realizada a atividade: os materiais a serem utilizados, a disposição de objetos colocados ao alcance das crianças, além da definição da duração e o momento mais adequado para o oferecimento das atividades lúdicas.

Por fim, este episódio denota a organização do trabalho e a valorização do grupo pela professora, privilegiando as áreas da identidade e autonomia e do movimento de modo que as crianças desenvolvam o respeito e o relacionamento interpessoal.

Na segunda categoria, Atuação Pedagógica: Expressões Verbais, selecionamos 3 (três) episódios de interações em sala de aula:

1º - Chamada dos Apelidos

Logo pela manhã, a PC inicia a chamada diária por ordem alfabética. Com a lista de chamada em mãos, ela senta-se em sua mesa e começa a chamar as crianças para conferir se estão presentes em sala de aula ou não. Inicialmente pronuncia:

Maria Eduarda, chama pelo apelido de *Maria Duda*;
Ana Beatriz, ela abrevia para *Ana Bia*;
Isabelle, chama de *Isa*;
Mariana, de *Mary*;
Sabrina, de *Biba*;
Nicolas, de *Nico*.

A chamada, então, passa a ser uma lista de apelidos direcionados às crianças. Embora a professora apresente bom humor nos episódios, fale de forma expressiva, movimenta-se pela sala enquanto fala com as crianças, beija e abraça, pega no colo quando necessário, as expressões de uso inadequado, como os apelidos e alguns diminutivos são constantemente utilizados no período de realização da chamada e na rotina diária das crianças.

Mediante este episódio, a perspectiva walloniana considera que o professor precisa atentar ao processo de humanização da criança, deve respeito à sua individualidade e tem o papel de valorizar a sua identidade na construção do “eu”. (WALLON, 2010). E quando os apelidos e diminutivos são trazidos pela PC, observamos que a relação de interação acaba perdendo o sentido de humanização; de valorizar a criança como um todo, envolvendo a afetividade (de chamar pelo nome) e a cognição (de aprender o nome correto e a importância da identidade pessoal).

No que se refere às áreas do conhecimento propostas pelo Plano de Trabalho da Educação Infantil, esse caso retrata a importância de que a professora, em sua prática pedagógica, trabalhe a identidade e autonomia de forma mais acentuada no sentido de desenvolver a construção do “eu” e de valorizar a criança como uma cidadã, que possui identidade própria, na busca de descobertas sobre si mesma e da sua auto-imagem, bem como criar um ambiente seguro e agradável em que todas as pessoas sejam chamadas pelos nomes e, pouco a pouco, vão se tornando referências umas para as outras.

2º - Incentivos e Elogios

Durante a rotina da pré-escola, observamos que os incentivos e elogios apareceram com bastante frequência, demonstrando a preocupação da professora, de valorizar as produções diárias das crianças.

Algumas expressões apareceram diariamente na fala da professora, como:

*“Força, eu confio em você hein, vamos que vamos!
Parabéns, vocês estão desenvolvendo a noção de espaço muito bem! Boa sorte! Vamos lá! Tente escrever sozinho!
Tente fazer de novo C2, você consegue! Vamos que vamos!
Muito bem, minha flor, você conseguiu terminar!”*

Dessa forma, as expressões de incentivos e elogios feitos pela PC durante o desenvolvimento das atividades cotidianas com as crianças, constituem-se, sob a ótica walloniana, segundo Dantas (1992b), como formas cognitivas de vinculação afetiva, bem como o contato corporal, o carinho, a valorização da capacidade da criança, o elogio ao seu trabalho e o reconhecimento do seu esforço.

Ainda, quando essas formas cognitivas são adequadas por tarefas que atendam as reais necessidades da criança, fornecem meios para que ela realize a atividade confiando em sua capacidade. E quando o professor demonstra atenção às suas dificuldades e problemas, está atuando como mediador das interações por meio da comunicação afetiva.

Na perspectiva de Wallon, trazida por Dourado e Prandini (2012), os incentivos, os elogios, a forma como os adultos abordam as crianças, são importantes no sentido de que elas realmente se diferenciem dos outros, tome consciência de sua capacidade e da sua autonomia em relação aos demais colegas, além de começar a perceber as relações e os diferentes papéis de cada um no meio social.

Diante desse episódio, podemos inferir também que a área de conhecimento trabalhada refere-se à identidade e autonomia da criança no sentido de que a professora, mediante a situação de interação, valorizou as produções infantis e a capacidade individual.

3º - Outras Expressões

Durante as observações, obtivemos escuta diária de algumas expressões pronunciadas pela PC para se referir às crianças,

*“Amor, Flores, Crianças, Turminha,
Seus pioios (piolho), pioias (piolha), cada um no seu lugar!
Povo e Pova, vamos que vamos!
Dona Maria! Seu Zé!
Bonitão da balacacheta!”*

Essas expressões fizeram parte dos momentos mais marcantes das observações realizadas mediante a prática pedagógica da professora. Pois, algumas vezes, eram expostas de forma positiva (carinhosa) e outras de forma depreciativa,

levando, muitas vezes, a própria criança a um estado desagradável. Fato esse demonstrado, quando questionamos uma criança se as “falas” da professora ocorrem constantemente, ela respondeu: *“Na chamada não, mas quase todos os dias ela chama “a gente” de povo, pova, pioio pioia e Dona Maria”*.

Temos, portanto, que, quando a professora utiliza as expressões verbais descritas na situação, está deixando de considerar a identidade pessoal da criança e a valorização do “eu”. Na visão de Wallon (1975), a criança responde às impressões que as coisas lhe causam com gestos dirigidos a elas e, ainda, as crianças no estágio do personalismo, estão em processo de formação da personalidade e da construção da consciência de si por meio das interações sociais, em que predominam as relações afetivas. Além de existir uma reviravolta nas condutas da criança e nas relações com o meio, aparece o emprego do pronome “eu” como autoafirmação, os conflitos interpessoais e a oposição ao outro (não-eu).

Portanto, se a professora considerar que as crianças têm a necessidade de autoafirmação e valorização do “eu” na construção do “eu psíquico”, deve ter cautela ao utilizar determinadas expressões verbais, e até mesmo corporais que possam causar impactos indesejáveis na construção da identidade pessoal.

Outro ponto levantado refere-se às expressões usadas pela PC nos momentos de correção das atitudes das crianças e no pedido de silêncio:

*“Sentem direito na carteira, com as perninhas para dentro!
Você fala demais, Aberva!
Eu tenho medo até de elogiar o silêncio!
Fecha a matraquinha!
Minha Santa Margarida Marroquita!
C1, me dá um tempo!
Ah, meu Deus, mas será o Benedito C2?
Eu sou Prô, não sou dentista!
Pede silêncio: PAMPAMRAMPAM!!!
As crianças respondem: “PAM PAM”!!!
Salabim, salabão, quem não sentar vai comer agrião!”*

Com a presença dessas expressões em sala de aula, observamos dois aspectos que podem influenciar a professora: o meio cultural no qual ela está inserida e também aspectos de sua própria identidade, visto que ela é tida pelas crianças como sendo uma professora engraçada, brincalhona, que sai pelos corredores dando risada e brincando com as crianças nos corredores da escola.

Essas atitudes demonstram ser bem vindas pelas crianças, pois elas acham graça e, muitas vezes, até chegam a imitar a professora.

Quanto ao uso de expressões pelos professores, Leite e Tassoni (2002) nos atentam ao fato de que, o que se diz, como se diz, em que momento e por que - da mesma forma que o que se faz, como se faz, em que momento e por que - afetam profundamente as relações entre professores e crianças e, conseqüentemente, influenciam diretamente o processo de ensino-aprendizagem, afetando cada criança individualmente.

Por fim, os resultados obtidos por meio da análise dos episódios selecionados demonstraram, nas categorias atitudes e expressões verbais, que a intervenção pedagógica ocorreu no ambiente educativo de modo que as interações entre a professora e as crianças estiveram presentes constantemente em sala de aula. Contudo, evidenciaram a necessidade de que a atuação da professora mediante as relações estabelecidas, seja repensada no sentido de rever o uso de expressões depreciativas que podem interferir negativamente na construção da identidade do “eu” e o incentivo do uso de expressões que contribuam para a sua valorização, beneficiando assim a relação professora- crianças e o processo de ensino e aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objeto de estudo selecionado para que essa pesquisa se concretizasse, partiu do aprofundamento do tema afetividade nas interações professora-crianças, delimitado na etapa do desenvolvimento infantil, que corresponde à faixa etária de quatro a cinco anos de idade, com o intuito de conceber e interpretar a dimensão afetiva das relações estabelecidas na instituição de educação infantil.

Por meio de uma investigação qualitativa, envolvendo observações em sala de aula e entrevista com a professora de educação infantil, apoiando-se na teoria psicogenética de Henri Wallon, buscou-se identificar a presença da afetividade nas relações de interação entre a professora e as crianças, bem como a investigação das concepções da professora sobre afetividade.

Assim, considerando a afetividade como tema central deste trabalho, sua presença é marcante durante todo o desenvolvimento humano, estando, também, fortemente vinculada ao período em que a criança vivencia a fase escolar de sua vida.

É notório destacar que juntamente com a dimensão afetiva, aparecem as outras dimensões humanas (a cognitiva, a social, a cultural, entre outras) que fazem parte do desenvolvimento infantil, as quais são vivenciadas em paralelo, incorporando-se umas às outras, de um modo dialético como proposto pela teoria walloniana. Isso significa dizer que, por meio das interações vivenciadas entre professores e crianças, enquanto profissionais da educação não podemos negar as dimensões que abarcam o desenvolvimento infantil, ou estaríamos, simplesmente, desvalorizando um processo natural da vida: o de aprender e se desenvolver como pessoa.

Assim sendo, essa pesquisa elucidou por meio do conjunto de dados analisados que em todos os momentos de observação da prática pedagógica da professora, os aspectos afetivos estiveram presentes na dinâmica interativa da sala de aula.

Dessa forma, as interações entre a professora de educação infantil e as crianças, foram destacadas nessa pesquisa através das atitudes e expressões verbais da professora vivenciadas no cotidiano escolar. Segundo Leite (2006) as posturas corporais, os gestos, as expressões verbais são características

fundamentais no processo de mediação que os profissionais da educação exercem na relação do sujeito com o meio social.

Na primeira categoria, *Atuação Pedagógica: Atitudes*, foram selecionados cinco episódios de interações em sala de aula. (Ensaio da Festa Junina, Contar Fatos Pessoais, Arrumando o Cabelo das Meninas, Organização da Sala de Aula, Brincadeira Livre e Brinquedoteca). Embora exista uma lacuna na formação profissional da professora, pelo fato de não possuir Licenciatura em Pedagogia para atuar com crianças pequenas, e ainda demonstrar desconhecimento pelo conceito de afetividade, por meio desses episódios, obteve-se que a sua prática pedagógica apresentou momentos de interação que ora se fizeram positivos com o exercício do diálogo, com o desenvolvimento da dança/movimento corporal, com a escuta dos fatos pessoais, o interesse pela vida das crianças, o cuidado com elas, o trabalho em agrupamentos; ora ainda necessitam ser repensados de modo que favoreçam a construção significativa de relações de interação entre a professora e as crianças.

A segunda categoria ficou definida como a *Atuação Pedagógica: Expressões Verbais*, na qual foram selecionados três episódios que mais se destacaram na prática pedagógica da professora (Chamada dos Apelidos, Incentivos e Elogios, Outras Expressões). Nesses episódios foram demonstradas algumas expressões utilizadas no cotidiano da sala de aula, no processo de interação da professora com as crianças. O episódio “Chamada dos Apelidos” e “Outras Expressões” evidenciaram a necessidade de maior cuidado no processo de manifestações expressivas verbais destinadas às crianças pela professora, principalmente no que se refere ao uso de apelidos e expressões diminutivas, além de atentar-se ao que se diz, como se diz, e em que momentos, tendo em vista que algumas expressões podem causar um clima de insatisfação no relacionamento social.

Diante dos episódios selecionados envolvendo as atitudes e expressões verbais da professora, infere-se também as áreas de conhecimento propostas pelo Plano de Trabalho da Educação Infantil da instituição. Constata-se que as mais presentes nos episódios de interação são: identidade e autonomia, movimento e música. Reitera-se, ainda, que as áreas da linguagem oral e escrita, matemática, artes visuais e natureza e sociedade estão intrinsecamente ligadas às outras e também aparecem nas situações de interação observadas, mas não foram aqui tratadas. Podem, talvez, ser contempladas num próximo trabalho de investigação,

pois também integram o desenvolvimento infantil, considerando a afetividade, mas enfocando com mais amplitude a dimensão cognitiva do processo de aprendizagem.

Mediante as análises aqui realizadas, em busca de respostas para nossas indagações e inquietações pedagógicas, enquanto pesquisadora, venho reiterar algo que diversas pesquisas na área da educação anunciam: as lacunas na formação profissional do professor, a falta de subsídios teóricos, no caso, sobre afetividade, presentes no ideário pedagógico dos profissionais; aspectos que mostram a insuficiência de práticas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento integral da criança pequena.

Portanto, se direcionarmos um novo olhar para as pesquisas já citadas no decorrer desse trabalho, como as de Leite (2000), que trata da mediação pedagógica no ensino, as investigações de Almeida (1994 e 1999), que trazem o estudo das emoções em sala de aula, os estudos de Tassoni (2000 e 2008) que elucidam as interações afetivas na escola; Alessandrini (1997) que estudou o desenvolvimento afetivo em fase pré-escolar, a investigação de Rodrigues (2008) que evidenciou a expressividade e as emoções na primeira infância e a pesquisa de Cacheffo (2012) que identificou como as professoras lidam com as manifestações afetivas das crianças no contexto da creche, nos deparamos com vários pontos em comum: a importância da valorização da formação profissional e pessoal dos profissionais da educação, seus conhecimentos sobre as teorias pedagógicas e psicológicas, sua compreensão e entendimento sobre o desenvolvimento humano, suas concepções teóricas e práticas, suas habilidades e papéis, e também por outro lado, as próprias premissas da educação, de considerar o indivíduo como um ser integral, mas que depende inteiramente da mediação de um professor para o seu desenvolvimento.

Essa reflexão traz à tona um trecho da obra walloniana de que a formação psicológica dos professores não pode ficar limitada aos livros. Deve ter referência perpétua nas experiências pedagógicas que eles próprios podem pessoalmente realizar. (WALLON, 1975). Contribuindo assim para que a educação seja mais igualitária e que o professor possa, no seu trabalho de educar, mesmo sendo árduo e difícil, com má remuneração, baixo prestígio social e grande responsável, muitas vezes, pelo fracasso da educação, vir a ser resistente e continuar apaixonado pelo seu trabalho.

Ainda, a teoria de Henri Wallon deixou um legado especificamente sobre o nosso papel, que a nós, professores, duas coisas são particularmente importantes. *“Somos pessoas completas: com afeto, cognição e movimento, e nos relacionamos com um aluno, também pessoa completa, integral, com afeto, cognição e movimento. Somos componentes privilegiados do meio de nosso aluno”*. (ALMEIDA, 2000, p. 86).

Mediante esses pensamentos, evidenciamos então, a importância de uma formação profissional e o desempenho dos professores em planejarem situações de mediação que permitam maior interação entre as crianças, favorecendo positivamente as dimensões afetiva e cognitiva, tendo em vista a concretização do processo de ensino e aprendizagem e do desenvolvimento, tanto dele como pessoa completa, quanto das crianças com as quais convive, que educa, forma, cuida, etc.

Os resultados desse estudo visam contribuir na formação do professor de educação infantil e oferecer subsídios que o leve a refletir sobre a importância de sua intervenção na construção das relações mediante a formação da criança pequena. Evidencia-se também que a afetividade se constitui uma das áreas do conhecimento que os profissionais da educação precisam se apropriar para utilizá-la na elaboração das propostas pedagógicas e sobretudo nas relações de interação com as crianças.

As constatações realizadas no decorrer da pesquisa nos deixam a certeza de que as práticas pedagógicas necessitam valorizar a dimensão afetiva de modo que acentue o papel das emoções no desenvolvimento humano, contribuindo na busca por uma educação mais humanista e emancipadora.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A.R.S. **A emoção na percepção do professor pré-escolar**. Um estudo com base na teoria de Henri Wallon. 1994a. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação), PUC, São Paulo.
- ALMEIDA, A.R.S. **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, 1997b.
- ALMEIDA, A.R.S. **Emoção na sala de aula**. Campinas: Papirus, 1999c.
- ALMEIDA, A.R.S. **Wallon e a educação**. In: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. de. (Org.) *Henri Wallon – Psicologia e Educação*. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2006d, p. 71-87.
- ALMEIDA, A.R.S. **A Vida Afetiva da Criança**. Maceió: Edufal, 2008e.
- ALMEIDA, A.R.S. **A afetividade no desenvolvimento da criança**. Contribuições de Henri Wallon*. *Revista Inter-Ação, América do Norte*, 2008. v. 33, n.2. Artigo científico disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/>. Acesso em 14 abr. 2010f.
- ALMEIDA, A.R.S. **O que é afetividade**, reflexões para um conceito. Artigo disponível em www.anped.org.br/reunioes/doc. Acesso em: 14 abr. 2010f.
- ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **Wallon e a Educação**. In: *Henri Wallon: Psicologia e educação*. São Paulo: Loyola, 2000.
- ALESSANDRINI, E. A. **Desenvolvimento afetivo de crianças pré-escolares em classes de período integral e parcial**. 1997. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 1997.
- ARANTES, M.M. VALADARES, F.R. **Crianças, Educação Infantil, Aprendizagem e Desenvolvimento: Contribuições da Teoria Walloniana**. Artigo disponível em: <http://www.fara.edu.br/sipe/index.php/renefara/article/view/117>. Goiânia: 2012.
- ARIÉS, P. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981.
- BASSEDAS, E.; HUGUET, T.; SOLÉ, I. **Aprender e Ensinar na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- BASTOS, Alice Beatriz B. I. e DÉR, Leila Christina S. **Estágio do personalismo**. In MAHONEY, Abigail Alvarenga e ALMEIDA, Laurinda R. de. (org.). *Henri Wallon*. São Paulo: Loyola, 2000.
- BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação**. Portugal, Porto Editora, 1994.
- BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Escola infantil: pra que te quero?** In: CRAIDY, Carmem, KAERCHER, Gládis. *Educação Infantil: pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed, 2001.
- 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.

BRASIL, Resolução CEB n. 5, de 17 de dezembro de 2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Disponível em: www.mec.gov.br.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Vol.1 Brasília: MEC/SEF, 1998.

CALIL, Ana Maria Gimenes Corrêa. **Wallon e a Educação**: uma visão integradora de professor e aluno. Revista Contrapontos, Itajaí, SC., v. 7, n. 2, mar. 2009. ISSN 1984-7114. Disponível em: <<http://siaiweb06.univali.br/seer/index.php/rc/article> >. Acesso em: 11 Jun. 2013.

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: 20/07/2012.

CERVO, A. L. BERVIAN, P.A; SILVA, R.D; **Metodologia Científica**. 6 ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

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.

DANTAS, Heloisa. **A Infância da Razão**, São Paulo: Manole, 1990.

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. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação), São Paulo: PUC, 2005.

DOURADO, I. C. P; PRANDINI, R. C. A.R. **Henri Wallon**: psicologia e educação., São Paulo: Augusto Guzzo Revista Acadêmica, n. 5, p. 23-31, Ago. 2012. Disponível em: http://www.fics.edu.br/index.php/augusto_guzzo/article/view/110>. Acesso em 13/06/13.

FERREIRA, L.A.M; GARMS, G.M.Z. **Educação infantil e a família**: perspectiva jurídica desta relação na garantia do direito à educação. Porto Alegre: IBDFAM: Letras & Vida, p.71-86, 2011.

GALVÃO, I. **Henri Wallon**. Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

GALVÃO, I. **Henri Wallon**. Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis: Vozes, 1996.

GARMS, G.M.Z. **Trabalho Diversificado no Cotidiano da Educação Infantil**: algumas reflexões teóricas necessárias à sua aplicação. In: Perspectivas para

Educação Infantil. Org. Célia Maria Guimarães. Araraquara: 1ed. Junqueira & Marin, 2005.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GUIMARÃES, C. M. **Perspectivas Para Educação Infantil**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005.

HADDAD, Lenira. **Substituir ou compartilhar?** O papel das instituições de educação infantil no contexto da sociedade contemporânea. In: *Encontros e Desencontros em Educação Infantil*, São Paulo: Cortez, 2002, p. 117-132.

HADDAD, Lenira. Um novo paradigma de integração do cuidar e educar. In: **Revista Pátio Educação Infantil**. Ano1, nº1, p.16-19, abril/julho, 2003.

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

KRAMER, S. **Com a pré-escola nas mãos**. Uma alternativa curricular para educação infantil. PEREIRA, A. B., OSWALD, M.L.M.B; ASSIS, R. (Col.). São Paulo: Átia, 14ed. 2009.

KRAMER, S; LEITE, M. I; NUNES, M. F; GUIMARÃES, D. **Infância e Educação Infantil**. Organizadores: Campinas: Papirus, 11 Ed, 2011.

LAKATOS, Eva Maria, MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 6 Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LEITE, S. A. 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.

LIMA, J. A; PACHECO, J. A. **Ética na Investigação**. In: *Fazer Investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Portugal: Porto, 2006. p.127-157.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza A. de. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Maria Lucia de A. **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

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

MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L.R. **Afetividade e processo ensino-aprendizagem**: contribuições de Henri Wallon. *Psicologia da Educação*, São Paulo: 2005.

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

MOSS, Peter. **Reconceitualizando a Infância**: crianças, instituições e profissionais. In: MACHADO, M. L. A. (Org.). *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2002.

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

- _____. **Educação Infantil: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2010.
- OSTETTO, L. E. **Encontros e encantamentos na educação infantil: Partilhando experiências de estágios.** Campinas: Papirus, 5 ed. 2006.
- PIRES, Marília F. C. **O Materialismo Histórico-Dialético e a Educação.** Revista Interface: Comunicação, Saúde e Educação. v. 1, n. 1, 1997. p. 83-94. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/icse/v1n1/06.pdf>. Acesso em 15/12/2012.
- RODRIGUES, S. A. **Expressividade e emoções na primeira infância: um estudo sobre a interação criança-criança na perspectiva walloniana.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2008.
- RODRIGUES, S. A; GARMS, G.M.Z. **Relação professor-aluno e afetividade: reflexões wallonianas sobre o ambiente de aprendizagem e a prática docente.** Série Estudos- Periódico do mestrado em Educação da UCDB. Campo Grande: jan/jun 2007, n. 23, p. 31-41.
- SARMENTO, M.; PINTO, M. **As Crianças: contextos e identidades.** Braga: Centro de Estudos da Criança/ Universidade do Minho, 1997.
- SAWAYA, C. M. F. **O brincar e a afetividade na prática pedagógica de professores de Educação Infantil.** 2009. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica , Campinas, 2009.
- SCOCUGLIA, A. C. **A História das Idéias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas.** João Pessoa: Ed. Universitária / UFPB, 1999.
- SMOLKA, Ana L. B. **Estatuto de sujeito, desenvolvimento humano e teorização sobre a criança.** In: FREITAS, M. C.; Kuhlmann Jr, M. (Org.). Os Intelectuais na História da Infância. São Paulo: Cortez, 2002.
- TURA, Maria de L. R. **A observação do cotidiano escolar.** In: Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. (Org.) Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 183-206.
- WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança.** Trad. Cláudia Berliner e revisado por Izabel Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2 ed. 2010.
- WALLON, Henri. **Psicologia e Educação da Criança.** Trad: Ana Rabaca e Calado Trindade. Lisboa: Veja, 1979.
- WALLON, Henri. **Psicologia e Educação da Infância.** Lisboa: Editorial Estampa, 1975.
- WALLON, Henri. **As Origens do Caráter na Criança,** 1971.
- ZABALZA, M. A. **Qualidade em Educação Infantil.** Trad. Beatriz Afonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ANEXOS

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DE AULAS

Aluna: **Simone da Silva Galiani**

Orientadora: **Prof^a. Dra. Gilza Maria Zauhy Garms**

Papel do Professor	
1- Evidencia conhecimento sobre os conteúdos e organiza as tarefas de maneira adequada às competências de cada criança?	19- Utiliza quais linguagens corporais?
2- Cria oportunidades para reforçar a auto-estima de cada criança?	20- Estimula e encoraja a participação das crianças nas atividades?
3- Estimula o pensamento/ inteligência?	21- Identifica as causas de comportamentos incorretos? Utiliza técnica(s) para corrigi-los?
4- Estimula a interação grupal?	22- Encoraja e respeita os diferentes pontos de vista das crianças?
5- Relaciona as atividades com aprendizagens anteriores e futuras?	23- Apresenta toque físico? Expressões corporais?
6- Estimula a curiosidade e o entusiasmo pela aprendizagem?	24- Incentiva situações de respeito? Diversidade? Liberdade?
7- Sabe ouvir, analisar e responder às crianças?	25- Apresenta atitudes de dimensão subjetiva: amor, raiva, desejo, paixão?
8- Ambientaliza a sala como promotora de interações e aprendizagens?	26- Apresenta atitudes de dimensão expressiva: sorriso, grito, lágrimas?
9- As atividades estão organizadas de forma que evitem comportamentos desapropriados?	27- Propõe momentos para que as crianças percebam o que é de si e o que é do outro?
10- Interage com as crianças de forma a desafiá-las?	28- Valoriza as produções das crianças? Elogia?
11- Existem evidências de respeito entre eles?	29- Propõe situações conflituosas para que as crianças tentem resolver entre elas?
12- Proporciona oportunidade às crianças de participarem ativamente das atividades	30- Oferece atividades de aquisição e expressão?
13- Demonstra conhecer cada uma de suas crianças?	31- Organiza o espaço de acordo com o objetivo das atividades?
14- Consegue gerir o comportamento delas de forma eficaz?	32- Utiliza exortações e/ou advertências verbais? Quais?
15- Fala de forma expressiva?	33- É alvo das atitudes de oposição (conflito eu-outro) das crianças?
16- Sorri enquanto desenvolve as atividades?	34- É contestado pelas crianças? Sobre o quê?
17- Apresenta humor adequado às situações?	35- Realiza algum tipo de reflexão sobre as situações de conflito? Qual?
18- Movimenta-se pela sala enquanto fala?	

QUESTIONÁRIO

1. Nome

2. Formação:

- Curso Superior (completo?)
-

- Instituição
-

• Tempo de exercício na profissão _____ Trabalha em quantas escolas e funções desempenhadas _____

- Trabalha no período () matutino () vespertino • Número total de alunos _____

3. Como surgiu o desejo de ser professora de educação infantil?

4. O que o(a) motivou a escolher essa profissão e essa área de atuação?

5. Você gostaria de relatar algum acontecimento marcante de sua carreira?

6. Encontrou, de modo geral, alguma dificuldade no exercício da profissão? Quais?

7. Qual você acredita ser a sua função em sala de aula com as crianças?

8. Como você vê a relação professor/aluno na sala de aula?

9. O que há de positivo e de negativo em sua relação com as crianças?

10. Como você descreveria sua turma: na parte pedagógica e na relação entre eles?

11. O que você entende por afetividade? Como você define essa palavra?

12. Quais situações cotidianas você considera afetivas em sua relação com as crianças?

13. Como você percebe o afeto das crianças com você?

14. Que atitudes você considera não afetivas no cotidiano da educação infantil?