

UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA – UNOESC  
ÁREA DAS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

SARA FERREIRA

**EDUCAÇÃO INFANTIL E AS DIMENSÕES DA AFETIVIDADE:  
uma análise da produção acadêmica brasileira (2011-2016)**

Joaçaba, SC

2018

SARA FERREIRA

**EDUCAÇÃO INFANTIL E AS DIMENSÕES DA AFETIVIDADE:  
uma análise da produção acadêmica brasileira (2011-2016)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) – Mestrado em Educação, da Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC), Campus de Joaçaba, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestra em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Eloisa Acires Candal Rocha

Joaçaba, SC

2018

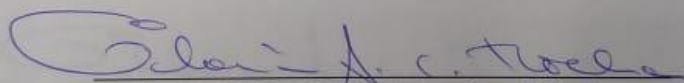
SARA FERREIRA

**EDUCAÇÃO INFANTIL E A DIMENSÃO DO AFETO: UMA ANÁLISE DA  
PRODUÇÃO ACADÊMICA BRASILEIRA**

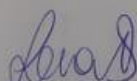
Dissertação de Mestrado, apresentada  
como requisito parcial para obtenção  
do grau de Mestre em Educação, do  
Curso de Mestrado em Educação da  
Universidade do Oeste de Santa  
Catarina.

Aprovado em 10 de dezembro de 2018.

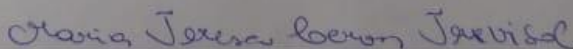
**BANCA EXAMINADORA**



Prof. Dra. Eloisa Acires Candal Rocha  
Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC)



Prof. Dra. Luciane Maria Schlindwein  
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)



Prof. Dra. Maria Teresa Ceron Trevisol  
Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC)

F38 Ferreira, Sara.

3e Educação infantil e as dimensões da afetividade: uma análise da produção acadêmica brasileira (2011-2016) / Sara Ferreira. – Joaçaba, 2018.

147 f., il. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade do Oeste de Santa Catarina, 2018.

Bibliografia: f. 126-131.

1. Educação de crianças. 2. Emoções nas crianças. I. Título.

CDD 372.241

## AGRADECIMENTOS

Confesso que não foi fácil, mas me alegro em dizer que consegui! Os agradecimentos são tantos, que, com certeza, não contemplarei todos neste espaço.

Primeiramente, a Deus pela força, pela coragem e pela fé de chegar até aqui.

Gratidão a todas as pessoas que confiaram em mim e na minha capacidade para concluir esse percurso, em especial:

Aos meus pais, pela educação e pelo amor, vocês são parte essencial na minha vida.

Ao meu filho Pedro Henrique, pelo amor incondicional e pela compreensão de que, mesmo presente, muitas vezes eu estaria ausente realizando cada etapa desta trajetória. Filho você é minha maior motivação para alcançar todos meus objetivos.

Ao meu Marido Elizeu Soello Gonçalves, pelo apoio, pela compreensão, pela motivação. Com certeza você foi meu maior incentivador, meu porto seguro nos momentos de angústias e incertezas.

Aos meus irmãos, por estarem sempre ao meu lado. A família é nosso bem mais precioso.

À minha orientadora, Profa. Dra. Eloisa Acires Candal, o meu eterno obrigado por me orientar nesse caminho. Agradeço pelo carinho, pela paciência e por acreditar no potencial deste trabalho, mas, principalmente, no meu potencial.

Aos professores que prontamente aceitaram integrar a banca examinadora, Profa. Dra. Maria Teresa Ceron Trevisol, Profa. Dra. Luciane Maria Schlindwein e Profa. Dra. Nadiane Feldkercher. Obrigada pelas reflexões e contribuições.

A todos os professores do Mestrado pela partilha e construção de conhecimentos.

Aos colegas de Mestrado pelas conversas, pelas trocas, enfim, pela vivência construída nas aulas, nos almoços na cantina, nos seminários.

Ao Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior (Fumdes) pelo incentivo e suporte financeiro.

Por fim, agradeço a mim, por nunca desistir, por acreditar nos meus objetivos e me esforçar para alcançá-los!

*Tenho a impressão de ter sido uma criança brincando à beira-mar, divertindo-me em descobrir uma pedrinha mais lisa ou uma concha mais bonita que as outras, enquanto o imenso oceano da verdade continua misterioso diante de meus olhos.*

(Isaac Newton)

## RESUMO

A presente pesquisa se constitui em um estudo bibliográfico e tem por objetivo analisar como a produção científica recente, no âmbito das dissertações, trata sobre a dimensão da afetividade na Educação Infantil. A partir disso, realizou-se um diálogo entre as perspectivas teóricas conceituais recorrentes na produção analisada e a literatura já produzida sobre o tema. Para a coleta e levantamento de dados, foi utilizado o Catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES) e como recorte temporal as pesquisas publicadas entre os anos de 2011 a 2016 nas áreas de atuação da Educação e da Psicologia. O tratamento desses dados se realizou por meio de análise de conteúdo dessas produções e como referência para optou-se por Bardin (1977). A partir de um mapeamento inicial, o primeiro critério para a escolha do *corpus* de análise foi a leitura dos títulos e resumos das pesquisas, culminando na identificação de 25 produções. O segundo critério foi a escolha das dissertações cujas temáticas e objetos de estudos se aproximassem ou contemplassem do tema que propusemos na pesquisa. Dessa maneira, a partir desses critérios foi definido um total de 13 dissertações que compuseram o *corpus* de análise. A leitura e o fichamento síntese dessas dissertações permitiram agrupá-las em três categorias principais a partir da recorrência temática: 1) estudos sobre a afetividade nas interações sociais em contextos educativos; 2) estudos sobre a dimensão afetiva e a formação de professores; 3) estudos sobre afetividade e corporeidade: implicações para a concepção de criança e infância e como dimensão do currículo. Na análise, buscou-se identificar ainda as indicações e orientações para a prática educativa da Educação Infantil. O referencial teórico pautou-se nas contribuições de Wallon (1971, 1975, 1995,) e Lev Vygotsky (1989, 1999, 2005), bem como nas contribuições de alguns de seus intérpretes (DANTAS, 1990, 1992; GALVÃO, 1995; ALMEIDA, 1999, 2008; OLIVEIRA, 1992,1997). As considerações finais apontaram que, na produção acadêmica de dissertações, a dimensão afetiva na relação educativa da Educação infantil é tratada na sua multiplicidade. Assim sendo, também é denotada a sua relevância para o contexto educativo nas relações, na aprendizagem, no desenvolvimento e constituição das pessoas – professores e crianças.

**Palavras-chave:** Afetividade. Emoção. Produção acadêmica. Educação Infantil.

## ABSTRACT

This research is a bibliographic study and aims to analyze how the recent scientific production, in the context of dissertations, deals with the dimension of affectivity in early childhood education. From this, to conduct a dialogue between the theoretical conceptual perspectives recurrent in the analyzed production and the literature already produced on the subject. For data collection and survey, we used the catechization of theses and dissertations from CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior) and as temporal clipping the researches published between the years 2011 to 2016 in the areas of education and psychology. The treatment of these data occurred through content analysis of these productions and as a reference for this analysis, Bardin (1977) was chosen. From an initial mapping, the first criterion for choosing the corpus of analysis was the reading of the titles and abstracts of the researches, culminating in the identification of 25 productions. The second criterion was the choice of dissertations whose themes and objects of study approached or contemned the theme we proposed in the research. Thus, based on these criteria, a total of 13 dissertations were defined that comprised the corpus of analysis. The reading and the synthesis of these dissertations allowed them to be grouped into three main categories based on the thematic recurrence: 1) studies on the affectivity in social interactions in educational contexts; 2) studies on the affective dimension and teacher education; 3) studies on Affectivity and corporeity: implications for Child and childhood conception and as dimension of curriculum. The analysis aimed to identify the indications and orientations for the educational practice of early childhood education. The theoretical framework was based on the contributions of Wallon (1971, 1975, 1991) and Lev Vygotsky (1989, 1999, 2005), as well as in the contributions of some of his interpreters (DANTAS, 1990, 1992; GALVÃO, 1995; ALMEIDA, 1999, 2008; OLIVEIRA, 1992, 1997). The final considerations pointed out that in the academic production of dissertations, the affective dimension in the educational relationship of early childhood education is treated in its multiplicity. Thus, it is also denoted its relevance to the educational context in relationships, in learning, in the development and constitution of people – Teachers and children.

**Keywords:** Affectivity. Emotion Academic Production. Early Childhood Education.

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

<b>BDTD</b>	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior
<b>CCI</b>	Centro de Convivência Infantil
<b>CREI</b>	Centro de Referência em Educação Infantil
<b>DCNEI</b>	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
<b>FUMDES</b>	Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>UNESP</b>	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
<b>UNOESC</b>	Universidade do Oeste de Santa Catarina

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Número de teses e dissertações encontrados por ano: descritor emoção, afetividade e afeto .....	56
Quadro 2: Número de teses e dissertações encontrados na combinação de descritor com termo filtro .....	56
Quadro 3: Número de trabalhos selecionados por descritor: teses e dissertações.....	56
Quadro 4: Autores, títulos, universidades e estados das 25 pesquisas selecionadas .....	58
Quadro 5: Dissertações selecionadas para o corpus de análise: Autor, título, ano e universidade.....	60
Quadro 6: Estudos sobre a afetividade nas interações sociais em contextos educativos .....	64
Quadro 7: Estudos sobre a dimensão afetiva e a formação de professores .....	64
Quadro 8: Estudos sobre Afetividade e corporeidade como dimensões do currículo .....	64

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>2. VISÃO INTEGRADA DE DESENVOLVIMENTO: REFLEXÕES A PARTIR DA PERSPECTIVA DE WALLON E VYGOTSKY.....</b>	<b>22</b>
2.1 A CONCEPÇÃO DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO SEGUNDO WALLON: A DIMENSÃO DA AFETIVIDADE NESSE PROCESSO .....	24
2.1.1 Estágio Impulsivo Emocional: a construção do “Eu” .....	26
2.1.2 Estágio Sensório-Motor e Projetivo: a construção do real .....	31
2.1.3 Estágio Personalista: a formação da personalidade .....	35
2.2 A CONCEPÇÃO DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO SEGUNDO VYGOTSKY: A AFETIVIDADE NESSE PROCESSO.....	39
2.3 EMOÇÃO E PRÁTICA EDUCATIVA: PERCEPÇÕES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL .....	43
2.4 A AFETIVIDADE E SUAS DIMENSÕES NA TEORIA DE WALLON: EMOÇÃO, SENTIMENTO E PAIXÃO.....	49
<b>3. CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA .....</b>	<b>54</b>
3.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....	54
3.1.1 O catálogo de teses e dissertações da CAPES: critérios para seleção dos trabalhos .....	55
3.1.2 Caracterização geral das pesquisas.....	56
3.1.3 Caracterização do <i>corpus</i> de análise .....	59
3.1.4 A análise de conteúdo: técnica de análise das dissertações.....	61
3.1.5 Definição das categorias e o sistema de categorização .....	63
<b>4. EDUCAÇÃO INFANTIL: DIMENSÃO DA AFETIVIDADE NA PRODUÇÃO CIENTÍFICA ANALISADA .....</b>	<b>65</b>
4.1 ESTUDO SOBRE A AFETIVIDADE NAS INTERAÇÕES SOCIAIS EM CONTEXTOS EDUCATIVOS .....	65
4.1.1 A Afetividade nas relações e interações educativas: implicações para o desenvolvimento, aprendizagem e autonomia.....	66
4.1.2 Comunicação Afetiva: a compreensão das possibilidades comunicativas e interativas dos bebês.....	77
4.1.3 Conclusões e indicativos da primeira categoria .....	90

4.2 ESTUDOS SOBRE A DIMENSÃO AFETIVA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES .....	90
<b>4.2.1 A afetividade e a formação de professores .....</b>	<b>89</b>
<b>4.2.2 A afetividade e a formação de professores: como lidar com as manifestações afetivas .....</b>	<b>99</b>
<b>4.2.3 Conclusões e indicativos da segunda categoria .....</b>	<b>106</b>
4.3 ESTUDOS SOBRE AFETIVIDADE E CORPOREIDADE: IMPLICAÇÕES PARA CONCEPÇÃO DE CRIANÇA E INFÂNCIA E COMO DIMENSÃO DO CURRÍCULO	107
<b>4.3.1 Conclusões e indicativos da terceira categoria .....</b>	<b>120</b>
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>122</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>127</b>
<b>Apêndice A – Quadros individuais da primeira categoria: estudos sobre a afetividade nas interações sociais nos contextos educativos .....</b>	<b>133</b>
<b>APÊNDICE B – Quadros individuais da segunda categoria: estudos sobre a dimensão afetiva e a formação de professores .....</b>	<b>138</b>
<b>Apêndice C – Quadros individuais da terceira categoria: estudos sobre afetividade e corporeidade: implicações para concepção de criança e infância e como dimensão do currículo .....</b>	<b>145</b>

## 1. INTRODUÇÃO

A escola foi, para mim, um lugar muito especial, as boas lembranças são inúmeras. Sempre fui uma criança estudiosa, adorava as aulas que envolviam números e cálculos. Os professores, cada um à sua maneira, foram deixando marcas: quanta aprendizagem, quantas reflexões. A professora Maristela Borella Baraúna, da primeira série, com certeza é uma das pessoas que me inspirou a ser a profissional que sou hoje. Os colegas, as amizades, as trocas, enfim, se constituíram presença significativa em minha vida.

Ser professora é mais do que minha profissão, é a concretização de um sonho que carregue desde a infância. Ajudar meu irmão, meu primo e até alguns colegas nas tarefas escolares foi um dos primeiros ensaios. E qual era a brincadeira preferida? Justamente brincar de escolinha.

Ao iniciar minha trajetória acadêmica em 2008 no curso de Pedagogia da Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC), a concretização desse sonho teve início. Assim, com a conclusão em 2012 do Curso, posso dizer que quatro anos muito valiosos, no qual aprendi coisas que foram além do âmbito profissional e não só contribuíram para minha constituição como professora, mas também como pessoa. A minha prática profissional com certeza tem um pouquinho de cada professor que esteve comigo no decorrer do curso. Cito aqui, com bastante carinho, as professoras Maria Teresa Ceron Trevisol e Ortenila Sopelsa: não tem como esquecer as aulas, as leituras, enfim, tudo que permeou cada disciplina.

Terminada a graduação era necessário ir além! Sendo assim, para complementar a formação acadêmica, resolvi iniciar a pós-graduação. A primeira foi em Educação Infantil e Séries Iniciais no Instituto Educar Brasil, em parceria com a Faculdade de Ensino Superior Dom Bosco; e a segunda, em Psicopedagogia na UNOESC. A realização desses dois cursos também contribuiu significativamente para fortalecer minha prática pedagógica ao propiciar a vivência de muitos conhecimentos e aprendizagens.

A carreira como professora teve início em 2010 quando ainda na 5ª fase no Curso de Pedagogia. Iniciei como segunda professora em uma escola de Irani, no período da vespertino, e como professora em uma creche dessa mesma cidade, no período da matutino. Foi um ano muito desafiante, pois como ainda estava no processo de conhecimento teórico do curso, não tinha nenhuma experiência da prática profissional da área. Desse modo, no dia a dia com as crianças e a partir das demandas que elas me traziam, iniciei minha construção como professora: confesso que não foi nada fácil, mas, com certeza, contribuiu muito para minha caminhada. Nos anos seguintes minha experiência profissional se ateve à Educação

Infantil, pois em 2011 e 2012, a partir de concurso público, efetivei-me, respectivamente, nos municípios de Irani (SC) e Vargem Bonita (SC), atuando desde então na Creche Neri Terezinha Guareschi e no Centro de Educação Infantil Pingo de Ouro.

Esses anos de atuação como professora da Educação Infantil, bem como a vivência diária de situações que permeiam a prática educativa, culminaram para que algumas indagações fossem tomando espaço em minhas reflexões. Foi possível perceber que cuidar e educar não é uma tarefa simples, não se quem se propõe a isso esteja empenhado em refletir, fazer e dar o melhor de si. Assim, um dos questionamentos mais frequentes era qual o papel do professor da Educação Infantil e como se constitui a sua prática pedagógica. Essa preocupação com a criança, com a Educação Infantil, mas, principalmente, com a prática pedagógica, mostraram-me que era preciso expandir e aprofundar os conhecimentos e as reflexões sobre esses temas. Assim, tudo isso contribuiu para que em 2016 eu ingressasse no Mestrado em Educação da UNOESC. Nesse sentido, consideramos pertinente a revisão de alguns aspectos que permearam o surgimento das instituições de Educação Infantil.

Graças a alguns fatores que culminaram a entrada das crianças nas instituições de Educação Infantil, atualmente esse contexto educativo constitui um dos primeiros meios sociais que a criança interage, depois do meio familiar. De acordo com Rocha (2002), as mudanças vivenciadas na sociedade denotaram a necessidade da organização da educação das crianças em contextos específicos. Desse modo, o surgimento das instituições de Educação Infantil acontece concomitante ao movimento de institucionalização da infância. A ampliação do universo social e cultural com o qual a criança passa a interagir provoca um rompimento com os padrões instituídos de uma educação de infância que ocorria, sobretudo, na família e sob uma orientação particular própria, baseada em valores específicos dos grupos sociais familiares.

Para melhor compreender, vale destacar que o surgimento dessas instituições foi povoado por diferentes concepções de infância e dentre elas emergiu o pensamento em que a criança necessitava ser civilizada. A partir disso, culminou para que, segundo Kuhlmann Junior (1998), as instituições de Educação Infantil fossem difundidas amplamente como *modernas e científicas*, como modelos de civilização. Essa ideia de civilidade acompanhou por muito tempo o imaginário do contexto educativo da Educação Infantil pelo fato de se acreditar que a criança viesse a se tornar um “ser social”. Ou seja, desconsiderava-se que a criança é um ser social desde que nasce e que ela vivencia inúmeras experiências sociais antes de chegar à instituição. Recorremos, portanto, as palavras de Vygotsky (1998, p. 172):

Disso se extrai uma primeira e importantíssima conclusão. Todo o processo educativo tem uma estrita explicação psicológica. Não podemos mais conceber a criança recém-nascida como uma *tabula rasa*, como uma folha de papel em branco, na qual a educação pode escrever tudo o que queira. Tampouco falaremos de forma imprecisa da influência da herança e da educação como a soma mecânica de dois grupos de reações. (VYGOSTSKY, 1998, p. 172, grifo do autor).

Todavia, nessa concepção de educação como modelo de civilidade, a criança é concebida como um ser incompleto, com certa “inferioridade” em relação ao adulto. Esse pensamento nega as suas possibilidades de ação, levando para práticas pautadas no controle e em intervenções higienistas e sanitaristas, como assinala Guimarães (2008, p. 43):

O cuidado como atenção e escuta da criança é função importante da creche. O fato de ser considerado como um trabalho sem prestígio ou focado na proteção, relaciona-se com a ligação ao que é doméstico, feminino, vinculado também à escravatura e ao controle das populações em nosso país. De fato, o atendimento às crianças pequenas no Brasil esteve sempre ligado a intervenções sanitaristas e higienistas que contribuíram para que a qualidade relacional do trabalho com a criança fosse tutelada e desqualificada (na perspectiva de seu corpo, suas emoções e seus afetos).

Contudo, infelizmente esse pensamento ainda fundamenta inúmeras práticas educativas que compõem a Educação infantil. Conforme o autor, essa linha de preocupação higienista até hoje afeta fortemente o trabalho com as crianças pequenas, demarcando a construção de rotinas e formas de relação com os pequenos, em especial com os bebês. A cor branca dos berços, o uniforme das educadoras, excesso de preocupação com a limpeza, banho e alimentação como padrões da creche são alguns dos vestígios dessas iniciativas que acabaram ligando fortemente à ideia de cuidado na creche aos hábitos de higiene e alimentação.

A questão do controle como forma de disciplinarização também se faz presente na relação entre professor e criança. Discutindo a respeito disso, Sarmiento e Pinto (1997) enfatizam que os adultos concordam que as crianças necessitam ser educadas para a liberdade e a democracia, mas ao mesmo tempo a organização social dos serviços para a infância é determinada geralmente no controle e na disciplina.

Sendo assim, é notável que a concepção que permeia a infância e a educação repercute e influencia a ação do adulto na sua relação com a criança. Como exemplo, observamos que a concepção supracitada contribui na construção de modelos pedagógicos fundamentados em uma criança homogênea, ou seja, não consideram suas especificidades, suas necessidades, seus interesses, suas possibilidades de ação e comunicação.

Nesse enfoque, uma conquista das últimas décadas é a legitimidade da criança em vários estudos. Assim, o olhar do adulto como condição para sua percepção é descentrado e suas possibilidades de ação passam a ser consideradas:

A consideração das crianças como atores sociais de pleno direito, e não como menores ou como componentes acessórios ou meios da sociedade dos adultos, implica o reconhecimento da capacidade de produção simbólica por parte das crianças e a constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em culturas. (SARMENTO; PINTO, 1997, p. 20).

Nesse prisma, a percepção da criança como um ser que interage, que atribui sentido às suas ações, sendo ativa nas relações sociais que participa é veemente. Portanto, percebe-se que ela é um ser em potencial e, nessa direção, na produção científica o seu lugar na relação social é colocado em outro patamar de investigação. De acordo com Rocha (2002, p. 70):

Nesse processo de constituição, como um campo de conhecimento particular, os estudos relativos à infância e sua educação nos permitem identificar um intenso movimento de ruptura e reconstrução de conceitos sobre o lugar da criança na sociedade, e, em decorrência deste, na ciência.

Como consequência dessa reconstrução, temos a contestação dos padrões de homogeneidade de criança e infância que traz como exigência a construção de projetos educativos voltados às demandas diferenciadas. Vale destacar que a Educação infantil nessa perspectiva é reconhecida como fundamental no desenvolvimento e nas aprendizagens da criança pequena. Conforme Laurinda Almeida (2012, p. 13):

A ação da escola<sup>1</sup> não se limita ao cumprimento da instrução, mas principalmente à função de desenvolver a personalidade da criança. Portanto, para realizar uma ação educativa eficaz, ela não deve se conservar alheia aos conhecimentos que favoreçam o total desabrochar da pessoa. Pelo contrário, deve se conservar atenta a todos os aspectos relacionados com a atividade de conhecimento, para realmente se constituir num meio propício ao desenvolvimento mental e pessoal da criança.

Assim, com o rompimento da visão de criança como um ser incompleto e da infância enquanto um modelo padrão, contemplar a educação e cuidado da criança de maneira integral se torna imperativo na Educação Infantil. De acordo com o Artigo 29 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), “a educação infantil a primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os 6 anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996).

No entanto, uma visão dicotômica ainda presente na prática pedagógica da Educação Infantil é a ideia de que apenas a cognição é responsável pela aprendizagem da criança. Isso

---

<sup>1</sup> Frisa-se que usaremos o termo escola apenas quando o autor se referir e, principalmente, em citações diretas.

contribui para que se privilegie a dimensão cognitiva em detrimento das demais dimensões que também fazem parte do desenvolvimento infantil. Essa forma de pensar não condiz com o processo de desenvolvimento integral, pois, ao basear-se em Wallon, Galvão (1995, p. 43) enfatiza que:

Wallon vê o desenvolvimento da pessoa como uma construção progressiva em que se sucedem fases com predominância alternadamente afetiva e cognitiva. Cada fase tem um colorido próprio, uma unidade solidária, que é dada pelo predomínio de um tipo de atividade. As atividades predominantes correspondem aos recursos que a criança dispõe, no momento, para interagir com o ambiente.

Diante disso, as dimensões que abarcam o desenvolvimento e aprendizagem da criança são integradas entre si e agem em complementariedade, todavia, como frisa Galvão (1995), tendo diferentes níveis de preponderância, ou seja, a cada fase ou estágio, há o predomínio de uma delas sem, contudo, “eliminar” a outra. Abordando sobre a visão fragmentada das dimensões que constituem a criança, Wallon (1995) afirma que é contra a natureza tratar a criança fragmentariamente, pois na sucessão das idades, ela é um único e mesmo ser, feita de contrastes e conflitos, a sua unidade será por isso ainda mais susceptível de desenvolvimento e de novidades.

Citamos como uma das consequências dessa visão fragmentária, a redução da educação ao ensino, o que faz com que na relação educativa seja dada ênfase nos conteúdos escolares e nas atividades instrucionais. Os achados na tese de doutorado de Schmitt (2014, p. 184) abordam essa questão:

Nas “atividades dirigidas”, estão incluídas as ações de contar histórias, cantar com o grupo, a manipulação de materiais, as produções em papel, entre outras; e são, recorrentemente, as mais valorizadas na descrição da ação docente. De maneira geral, são as que são realizadas com todo o grupo, ou com parte do grupo, e imprimem a ideia de que nessas, em especial, as crianças aprendem algo. São as ações em que as profissionais mais se sentem como atuantes de sua docência, ou seja, sentem-se como professoras.

Outra crítica a essa redução é elaborada por Galvão (1995, p. 109), na qual destaca que “a realização da maior parte das tarefas propostas costuma exigir que as crianças fiquem sentadas, paradas e com atenção concentrada em um único foco”. Assim sendo, essa precocidade na realização de atividades instrucionais na educação das crianças pequenas, contribuiu para que esse estudo partisse da hipótese em que as práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Infantil caminham para a instrumentalização e antecipação da escolarização, demarcando, assim, uma concepção fragmentada e dicotômica das relações da aprendizagem e do desenvolvimento da criança. Isto é, separando partes que só podem ser concebidas em coexistência, tal como o emocional e o intelectual, a linguagem e o corpo, a

cultura e a natureza. Nesse sentido, foi esse reconhecimento da criança como um ser completo e multidimensional que provocou em nós o interesse por estudar a dimensão da afetividade na constituição da criança, bem como a sua importância para a prática pedagógica.

Nas obras como *A origem no caráter da criança* (1971), *A evolução psicológica da criança* (1995) e *Pedagogia e educação na infância* (1975), Wallon esboça uma teoria de pessoa completa, na qual a afetividade tem papel fundamental na aprendizagem e no desenvolvimento integral da criança. Para Galvão (1995), essa teoria suscita uma prática que atenda às necessidades da criança nos planos afetivos, cognitivo e motor e que promova o desenvolvimento em todos esses níveis. Essa compreensão, descontrói a ideia de fragmentação e dicotomização. Podemos observar também, nas palavras de Laurinda Almeida (2012, p. 86), que:

Wallon, psicólogo e educador, legou-nos muitas outras lições. A nós, professores, duas 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. Torná-lo mais propício ao desenvolvimento é nossa responsabilidade.

Nessa direção, nesta dissertação a ausência, a indiferença e/ou o menosprezo dessa dimensão nas relações educativas se tornou objeto de preocupação investigativa, ao partir do pressuposto de que as ações pedagógicas e as concepções que as orientam afetam as relações afetivas com as crianças e considerar o papel fundamental que tem a dimensão da afetividade na constituição da criança pequena.

Em vista dessa perspectiva, a partir do mapeamento de teses e dissertações, o interesse dessa pesquisa consiste em investigar como está o conhecimento e a preocupação da produção acadêmica brasileira sobre o tema da dimensão afetiva nas relações educativas com crianças pequenas. Ao falar sobre a escassez de pesquisas dessa natureza, Romanowski e Ens (2006, p. 38) relatam que “[...] faltam estudos que realizem um balanço e encaminhem para a necessidade de um mapeamento que desvende e examine o conhecimento já elaborado e apontem os enfoques, os temas mais pesquisados e as lacunas existentes”.

Sendo assim, a proposta deste estudo é, a partir do levantamento da literatura já produzida, realizar a leitura sistematizada do conteúdo das mesmas e, posteriormente, analisar e discutir os dados. Ao falar sobre esse tipo de pesquisa Gatti (2006) afirma que é necessário sair do nível do recolhimento de informações superficiais ou de senso comum e buscar, com método, uma compreensão que ultrapasse o entendimento imediato, elaborando, assim, um

conhecimento que desvende os processos obscuros, que lance luz sobre os fenômenos, sobre uma questão, segundo algum referencial.

Nessa direção, a questão norteadora desta pesquisa é: como a produção científica brasileira recente trata sobre o tema da dimensão afetiva nas relações educativas na educação infantil? Para o aprofundamento da problemática, surgem às seguintes questões de pesquisa:

- Quais perspectivas teóricas são trazidas nas obras para orientar e conceitualizar o tema?
- Quais as principais conclusões apresentadas nas produções analisadas que contribuam com indicativos pedagógicos para a Educação Infantil?

A abordagem teórica de referência se orientará a partir das contribuições de: Wallon (1971, 1975, 1995), para pensar o lugar da dimensão afetiva na constituição da criança e as implicações para refletir sobre as relações educativas com elas; e da psicologia histórico-cultural de Lev Vygotsky (1989, 1999, 2005), à medida que este autor nos ajuda a pensar sobre a importância das interações sociais no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança. As contribuições de alguns intérpretes desses autores que também investigam o tema de referência, como Dantas (1990, 1992), Galvão (1995), Almeida (1999, 2008) e Oliveira (1992, 1997), somam-se ao quadro teórico adotado.

Com base nas as considerações feitas até aqui e no problema trazido, a pesquisa tem como objetivo geral: analisar como a produção científica recente no âmbito das dissertações versa sobre o tema da dimensão afetiva nas relações educativas na Educação Infantil, situando como recorte temporal as pesquisas publicadas entre os anos de 2011 a 2016.

Para delinear o percurso desta investigação, foram construídos os seguintes objetivos específicos:

- Localizar as pesquisas de Mestrado produzidas no Brasil de 2011 a 2016, a partir do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES);
- Confrontar as perspectivas teóricas conceituais recorrentes na abordagem do tema estudado entre as pesquisas acadêmicas analisadas;
- Identificar as principais conclusões que os estudos selecionados para análise apresentam, no sentido de identificar indicações pedagógicas para a Educação Infantil.

Os dados a serem analisados, portanto, serão coletados a partir de um levantamento bibliográfico junto ao catálogo de Teses e Dissertações CAPES, cujo objetivo consistirá em

mapear as dissertações produzidas entre os anos de 2011 a 2016 que contemplem o tema da afetividade no desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Desse percurso, uma pesquisa bibliográfica será realizada a partir da leitura das pesquisas levantadas para, posteriormente, selecionar aquelas que comporão o *corpus* de análise.

A análise dos dados será realizada através da análise de conteúdo, tomando como referência o conceito de Bardin (1977, p. 38), que indica que “a análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo de mensagens”. Diante disso, esperamos que, a partir dessa análise, possamos identificar as concepções, os argumentos e os posicionamentos tecidos sobre o lugar da dimensão afetiva na Educação Infantil.

Refletindo a propósito desse tipo de análise, de acordo com Romanowski e Ens (2006), os objetivos desses estudos favorecem a compreensão de como se dá a produção do conhecimento em determinada área de conhecimento em teses de doutorado, dissertações de mestrado, artigos de periódicos e publicações. As análises possibilitam examinar as ênfases e temas abordados nas pesquisas, os referenciais teóricos que subsidiam as investigações, a relação entre pesquisador e prática pedagógica, as sugestões e proposições apresentadas pelos pesquisadores, as contribuições da pesquisa para mudança e inovações da prática pedagógica e a contribuição dos professores/pesquisadores na definição das tendências do campo de formação de professores. Nesse sentido, a reflexão sobre a dimensão afetiva e as relações educativas na Educação Infantil e a compreensão daquilo que contribui como indicativo ou orientações pedagógicas é o que demarca a relevância social desta pesquisa.

Para abranger o tema escolhido, a presente investigação está dividida em cinco capítulos. O primeiro, aqui apresentado, indica a introdução do trabalho, especificando o tema, a problemática, a justificativa, os objetivos e as questões de pesquisa.

No segundo, trazemos a contextualização teórica, refletindo a respeito da dimensão da afetividade e o seu papel no desenvolvimento e aprendizagem integral. Para isso, dialogamos sobre a emoção na prática educativa, os estágios de desenvolvimento segundo Wallon e as dimensões da afetividade. O pensamento de Wallon e Vygotsky e alguns de seus interpretes deram os subsídios necessários para a fundamentação dessas reflexões.

No terceiro capítulo abordamos os procedimentos metodológicos realizados para se chegar à seleção das dissertações do *Corpus* de análise, a caracterização das pesquisas selecionadas e a definição das categorias de análise que emergiram dos dados obtidos.

No quarto capítulo apresentamos as análises de dados a partir de três categorias que emergiram a partir da recorrência temática: 1) estudos sobre a afetividade nas interações

sociais em contextos educativos; 2) estudos sobre a dimensão afetiva e a formação de professores; 3) estudos sobre afetividade e corporeidade como dimensões do currículo. Para tanto, através das análises, delineamos os principais referenciais teóricos utilizados e as reflexões mais recorrentes na abordagem do tema suscitado.

O quinto capítulo dedicamos às considerações finais, destacando alguns dos dados mais relevantes que emergiram das categorias de análise, bem como da construção da pesquisa num todo. Nessa direção, também almejamos delinear, de acordo com nossos objetivos, alguns indicativos para as práticas e relações educativas com os bebês e as crianças pequenas na Educação Infantil. Buscamos, também, trazer alguns elementos que possam possibilitar ou contribuir para futuras pesquisas sobre a afetividade nesse contexto.

## **2. VISÃO INTEGRADA DE DESENVOLVIMENTO: REFLEXÕES A PARTIR DA PERSPECTIVA DE WALLON E VYGOTSKY**

A concepção de criança como um ser incompleto e inferior em relação ao adulto, contribuiu para que o seu desenvolvimento ficasse à margem como objeto de estudo nas pesquisas. Ao relatar sobre isso, Galvão (1995) destaca que no estudo da criança é inevitável que o adulto compare o comportamento desta em relação ao seu. Assim, é comum que se olhe a sua conduta como um diminutivo da conduta do adulto, como se houvesse apenas diferenças quantitativas entre ambas. Esse olhar leva à caracterização do comportamento infantil como um aglomerado de faltas e insuficiências, e acaba por obscurecer a apreensão de suas peculiaridades e características próprias.

Nesse contexto, divergindo dessas concepções, alguns teóricos propuseram o estudo da criança sob outra perspectiva. Diante disso, procuramos tecer neste capítulo algumas contribuições de Wallon e Vygotsky, dois importantes autores que concebem a criança a partir das especificidades próprias do seu desenvolvimento e da interação com o meio ao qual pertence.

Nessa lógica, Wallon (1995) propõe que, para o estudo do desenvolvimento infantil, a criança seja o ponto de partida, pois ela tem suas próprias características, não sendo “modelada” conforme a vontade do adulto. O autor ressalta que, apesar de o meio impor o mundo dos adultos à criança e isso contribuir para a sua formação mental, não significa que o adulto tenha o direito de reconhecer na criança somente o que ele lhe “inculca”. A criança assimila esse mundo a sua própria maneira, possui disponibilidades psíquicas que outro meio utilizaria de outro modo. Assim, se o adulto ultrapassa a criança, a criança, à sua maneira, também ultrapassa o adulto. Nesse ponto de vista, o desenvolvimento da criança ocorre de maneira distinta ao do adulto.

Sendo assim, para Vygotsky (2003) são os avanços e estagnações da aprendizagem e desenvolvimento que marcam a peculiaridade da criança. Para o autor:

O desenvolvimento infantil constitui o princípio básico da psicologia. Uma criança não é um ser terminado, mas um organismo em desenvolvimento e, portanto, seu comportamento vai se formando sob a influência da ação sistemática do ambiente e também com relação a vários ciclos ou períodos de evolução do próprio organismo infantil, que por sua vez determinam a relação do ser humano com o meio. A criança se desenvolve de modo desigual, paulatino, pela acumulação de pequenas mudanças, mas também aos empurrões, aos saltos, de maneira ondulatória; dessa forma, os períodos de auge do crescimento são acompanhados de períodos de estagnação e abatimento. (VYGOTSKY, 2003, p. 203).

Deixando de conceber a criança pela ótica reducionista, na perspectiva desses teóricos ela é um ser em construção, que aprende a partir do que o adulto lhe propicia, mas também constrói, transforma e reorganiza suas próprias aprendizagens através da sua evolução biológica e das interações que vivencia no meio. Refletindo a respeito disso, segundo Mahoney (2004, p. 14), “o foco das descrições e explicações da teoria de Henri Wallon é essa relação da criança com o seu meio, uma relação recíproca, complementar entre fatores orgânicos e socioculturais. Essa relação está em constante transformação e é nela que se constitui a pessoa”. Desse modo, o desenvolvimento passa a ser concebido como um processo no qual os fatores orgânicos e sociais se integram na sua evolução. Complementando isso, nas palavras de Vygotsky (1991, p. 34):

Podem-se distinguir, dentro de um processo geral de desenvolvimento, duas linhas qualitativamente diferentes de desenvolvimento, diferindo quanto à sua origem: de um lado, os processos elementares, que são de origem biológica; de outro, as funções psicológicas superiores, de origem sócio-cultural [sic]. A história do comportamento da criança nasce do entrelaçamento dessas duas linhas.

Essas reflexões nos mostram que tanto a maturação biológica como as significações que constrói no contexto sociocultural interagem mutuamente no desenvolvimento e construção subjetiva da criança. Diante disso, consideramos importante que as experiências e vivências nesse meio venham ao encontro das suas capacidades e potencialidades. Nesse contexto, para Wallon (1995), como a criança permanece muito tempo indefesa diante das necessidades mais elementares da vida, as ocasiões de aprendizagem que encontra no meio externo têm importância decisiva. Dessa maneira, não há uma fórmula de adaptação e quanto maior a indeterminação, maior será o progresso. Ao encontro desse pensamento, Ana Rita Almeida (1999) pontua que a evolução mental da criança é marcada por conflitos, sendo que o avanço no desenvolvimento culmina em mudanças nas suas relações com o meio e nas formas de garantir as suas necessidades. A cada etapa conquistada, a criança aumenta suas possibilidades, alcançando as aprendizagens necessárias para superar a etapa seguinte, que, por sua vez, traz novas necessidades. O meio organizado pelo adulto, os problemas que nele existem, bem como as escolhas ou as ajudas participam ativamente da evolução da criança.

Sendo assim, é perceptível, na perspectiva desses autores, a concepção de desenvolvimento integral, no qual além da indissociabilidade entre o orgânico e o social, todas as dimensões na pessoa se integram e se relacionam entre si. Conforme Mahoney (2012, p. 17), “a pessoa só pode ser pensada, como essa integração. Não há a menor possibilidade, a partir dessa teoria, de considerá-la como se fosse composta de partes separadas, autônomas e analisáveis a per se”.

Todavia, como o foco de nossa pesquisa é a dimensão afetiva, a intenção aqui é apresentar como essa dimensão integra a aprendizagem, o desenvolvimento e a construção da pessoa. Pensamos que refletir sobre isso é um avanço no campo científico, visto que o fato das variáveis subjetivas não serem consideradas nas pesquisas culminou para que a complexidade dessa dimensão em muitas teorias deixasse de ser considerada. Assim, ao discordarem dessas teorias, Wallon e Vygotsky apresentam um novo olhar a respeito dessa dimensão. Para Wallon (1971), são teorias contraditórias, pois numa espécie de finalismo ligam a emoção na atividade de relação apenas pela sua utilidade ou prejudicialidade. Esses dois termos são retidos em unidade, supondo-os em continuidade direta.

Assim como para Wallon, Vygotsky (2003, p. 116) também considera “errôneas” as concepções que desconsideram a emoção no comportamento humano:

[...]. Como as emoções representam formas biologicamente inúteis de adaptação devido à modificação das circunstâncias e condições do ambiente e da vida, elas estariam condenadas a se extinguir no processo de evolução, e o ser humano do futuro não teria emoções nem noção de outros órgãos rudimentares. No entanto, essa forma de ver, relativa à completa inutilidade das emoções, é profundamente errônea.

Percebemos, assim, que para esses dois teóricos a emoção tem papel ativo na constituição da pessoa e no seu processo de desenvolvimento. Para Dantas (1992), a emoção é indispensável para o ingresso no mundo da razão e da competência humana ao possibilitar uma primeira forma de comunicação, básica, primitiva, lastro sobre o qual se construirá a comunicação linguística que transporta o conhecimento e, sucessivamente, o ingresso à vida cognitiva. Ao encontro disso, nas seguintes reflexões abordaremos as concepções de aprendizagem e desenvolvimento para Wallon e Vygotsky, bem como o papel na dimensão afetiva nesse processo.

## 2.1 A CONCEPÇÃO DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO SEGUNDO WALLON: A DIMENSÃO DA AFETIVIDADE NESSE PROCESSO

Na concepção integral que fundamenta a teoria de Wallon há uma integração entre as dimensões cognitiva, motora e afetiva na constituição da pessoa, ou seja, cada uma contribui e faz parte do desenvolvimento da outra sendo interdependentes. De acordo com Mahoney (2012), cada um desses aspectos possui identidade estrutural e funcional diferenciada. Uma implicação desse pensamento é que qualquer atividade humana sempre interfere em todas elas, ou seja, o motor tem ressonâncias afetivas e cognitivas, o afetivo tem ressonâncias

motoras e cognitivas e toda operação mental tem ressonâncias afetivas e motoras. Tudo isso tem impacto no quarto conjunto: a pessoa, que, ao mesmo tempo, garante essa integração.

Essa concepção de integralidade e complementariedade também se aplica nos estágios de desenvolvimento humano teorizados por Wallon. Conforme Mahoney (2004), cada estágio é um sistema completo em si, desse modo, sua configuração e seu funcionamento revelam a presença de todos os seus componentes, estão unidos e integrados numa só totalidade: a pessoa. Temos uma pessoa completa a cada estágio. Nesse sentido, as conquistas do desenvolvimento não se adicionam, pelo contrário, complementam-se e contribuem para o desenvolvimento da outra. Isso revela que cada estágio contribui e interfere na construção e desenvolvimento dos estágios seguintes. Conforme Galvão (1995, p. 39):

No desenvolvimento humano podemos identificar a existência de etapas claramente diferenciadas, caracterizadas por um conjunto de necessidades e de interesses que lhe garantem coerência e unidade. Sucodem-se numa ordem necessária, cada uma sendo a preparação indispensável para o aparecimento das seguintes.

Dessa maneira, cada estágio de desenvolvimento tem suas próprias características, apresentando um conjunto de interesses e necessidades diferenciado. Wallon (1995) justifica isso afirmando que as diferentes idades da evolução psíquica da criança foram opostas como fases de orientação centrípeta e centrífuga, isto é, guiadas para a progressiva edificação do próprio indivíduo ou para o estabelecimento das relações com o exterior, assim como para assimilação ou diferenciação funcional e adaptação objetiva. Isso se aplica nas formas de aprendizagem, nas relações com o meio e com objetos, nos comportamentos e atitudes e, por último, na construção e conhecimento de si e no estabelecimento de relações com o mundo.

Então, denota-se que, mesmo com a integralidade das dimensões, em cada estágio de desenvolvimento há a predominância de determinada dimensão, ou seja, ora são mais afetivas, ora mais cognitivas. De acordo com Galvão (1995), contextualizar o estudo da criança possibilita que se perceba entre ela e o meio uma dinâmica de determinações recíprocas, isto é, a cada idade se estabelece entre a criança e o meio um tipo particular de interação. Os aspectos físicos do espaço, as pessoas próximas, a linguagem e o contexto social e cultural formam o conjunto de seu desenvolvimento. A cada idade a criança interage mais fortemente com um ou outro aspecto de seu contexto, retirando dele os recursos para seu desenvolvimento. Dessa forma, são necessidades e competências que permitem a escolha do campo sobre qual aplicar as suas condutas. Nessa perspectiva, a autora ainda afirma que:

Como vimos, a momentos predominantemente afetivos, isto é, subjetivos e de acúmulo de energia, sucedem outros que são predominantemente cognitivos, isto é, objetivos e de dispêndio de energia. É o que Wallon chama de predominância

funcional. O predomínio do caráter intelectual corresponde às etapas em que a ênfase está na elaboração do real e no conhecimento do mundo físico. A dominância do caráter afetivo e, conseqüentemente, das relações com o mundo humano, correspondem às etapas que se prestam à construção do eu. (GALVÃO, 1995, p. 45).

Sendo assim, em sua teoria, Wallon propõe os seguintes estágios de desenvolvimento na constituição da pessoa, a saber: Impulsivo Emocional (0 a 1 ano); Sensório-Motor e Projetivo (1 a 3 anos); Personalismo (3 a 6 anos); Categorical (6 a 11 anos); e Puberdade e Adolescência (11 anos em diante). Cada um desses estágios tem suas próprias especificidades e, segundo Ana Rita Almeida (2008), as próprias manifestações afetivas predominantes. O impulsivo, então, é marcado pelas expressões e reações generalizadas de bem-estar e mal-estar; o emocional pela diferenciação das emoções – reações de medo, cólera, alegria; no personalista e na puberdade e adolescência evidenciam-se as reações sentimentais e passionais, sendo o sentimento mais marcante nesse último estágio.

Contudo, nesta dissertação nos deteremos até o estágio do personalismo pelo fato do objeto da mesma ser a Educação Infantil, que corresponde a idade de 0 a 5 anos. Acreditamos que conhecer os estágios de desenvolvimento da criança, percebendo as características da afetividade e de suas manifestações em cada um deles, além de ser um grande avanço no campo científico, também é um importante recurso na prática educativa do professor. Refletindo a respeito disso, Mahoney (2004) destaca que a identificação das características de cada estágio pelo professor permitirá que o planejamento promova uma relação mais proveitosa entre essas características e as condições de educação. Dessa maneira, permitirá ao professor desenvolver uma prática educativa que contemple os interesses e necessidades emergentes em cada estágio do desenvolvimento da criança.

### **2.1.1 Estágio Impulsivo Emocional: a construção do “Eu”**

O estágio Impulsivo Emocional corresponde ao primeiro ano de vida da criança. É um período de grande dependência do Outro, pois as satisfações das suas necessidades elementares e, conseqüentemente, a sua sobrevivência precisam ser garantidas pelo meio externo. Assim, como ainda não é capaz de transmitir isso através da fala, a comunicação dá-se através da emoção e constitui a primeira forma do bebê agir sobre o meio e, conforme Galvão (1995), é o instrumento privilegiado na interação na criança com o meio. A afetividade orienta as primeiras relações do bebê com as pessoas que intermediam sua relação com o mundo físico. A sua inaptidão para agir diretamente sobre a realidade exterior é

proporcional à exuberância das suas manifestações afetivas. Complementando esse pensamento. Segundo Ana Rita Almeida (1999, p. 61):

A expressão tônica do recém-nascido é a ferramenta de sua própria sobrevivência na medida em que pode suscitar no outro a participação, a satisfação das necessidades, o que, sozinha, a criança não é capaz de fazer. Nesse princípio de vida, a sensibilização do outro é fundamental, e a inaptidão infantil torna-se o motivo da instauração de uma comunicação não verbal, mas de grande valia, pois inicia com ela a construção do psiquismo humano.

Diante disso, as primeiras relações do bebê com o outro são marcadas por um intenso contágio emocional. Segundo Dantas (1993), o bebê é um ser essencialmente emocional e também a criança enquanto sua imperícia exigir relações mediadas com o ambiente físico, e por consequência a capacidade de mobilizar o outro. Com isso, a relação adulto-criança se caracteriza por um tipo de vínculo marcado por elevada temperatura afetivo/emocional, pois é a emoção que permite mobilizar o outro para realizar o que a criança ainda não consegue fazer por si própria.

Vemos que essas autoras denotam a importância da emoção na garantia da sobrevivência da criança, bem como na construção do seu psiquismo. E são as relações que ela estabelece que garantem isso. Nas palavras de Dantas (1992, p. 85), “é neste sentido que Wallon a considera fundamentalmente social: ela fornece o primeiro e mais forte vínculo entre os indivíduos e supre a insuficiência da articulação cognitiva nos primórdios da história do ser e da espécie”. Assim, conforme o próprio Wallon (1995, p. 59):

[...]. O seu único instrumento vai, portanto, ser o que a põe em relação com aqueles que a rodeiam, isto é, as suas próprias reações, que suscitam nos outros comportamentos proveitosos para ela e as reações dos outros que anunciam estes comportamentos ou comportamentos contrários. Desde os primeiros dias, constituem-se encadeamentos, donde surgiram as bases das relações interindividuais. As funções de expressão precedem de longe as de realização. Antecipando a linguagem propriamente dita, são elas que primeiramente marcam o homem, animal essencialmente social.

A partir dessas reações e funções de expressão, esse estágio é composto por duas fases: a impulsiva, marcada por reações fisiológicas, e a emocional, marcada por reações afetivas. Vale destacar que a vida psíquica da criança inicia mergulhada nessa simbiose fisiológica e afetiva e, com isso, a construção da sua subjetividade, das suas especificidades.

Na primeira fase a impulsiva, as reações não são intencionais, ou seja, constituem-se em reflexos e descargas motoras sem objetividade. De acordo com Wallon (1971, p. 99), “pelo mecanismo dos reflexos condicionais, tornam-se, rapidamente, um veículo de ação sobre o ambiente, o qual precede, sem dúvida, a idade da deliberação ou da intencionalidade e cuja origem é puramente fisiológica”. Essas manifestações fisiológicas transmitem o bem-

estar e mal-estar do recém-nascido, assim como suas necessidades. Conforme o autor, antes do gesto intencional parece existir os que pertencem aos efeitos do sofrimento ou do bem-estar, que, com alternância com o sono, constituem o comportamento manifesto pelo recém-nascido (WALLON, 1995). Dessa maneira, não estão dissociados dos estados afetivos que lhes correspondem, mas são ligados por uma espécie de reciprocidade imediata e confundem-se, a princípio, totalmente com eles.

Todavia, vale destacar que o bebê ainda não diferencia essas manifestações, sendo que é o adulto quem interpreta e dá significado as mesmas. De acordo com Ana Rita Almeida (1999), os movimentos que o recém-nascido exprime, quando são excitados alguns de seus sentidos, são simples reações labirínticas, pois o labirinto é o órgão responsável pelo equilíbrio, cuja excitação pode provocar modulações tônicas e viscerais no lactente.

Isso denota outro aspecto da fase impulsiva que é a imperícia para as atividades de relação, ou seja, nas palavras de Wallon (1975), falta o poder de deferir suas reações e de escapar, assim, do momento presente. Suas atividades começam por ser elementar, descontínua e esporádica, cuja conduta não tem objetivos em longo prazo, por isso o movimento é tudo o que poder dar testemunho da vida psíquica e traduzi-la. A criança faz-se entender por movimentos, expressão, manifestações que estão relacionados às suas necessidades. Nesse sentido, apesar de o bebê não relacionar essas manifestações, por meio delas consegue as intervenções do adulto, mesmo que nem sempre elas estejam de acordo com o que ele suscita.

O bebê nessa fase ainda não tem consciência de si, isto é, ainda não se diferencia do outro. De acordo com Galvão (1995), na teoria de Wallon, o recém-nascido não se percebe como indivíduo diferenciado, isto é, o estado de consciência de si pode ser comparado a massa difusa onde se confundem o sujeito e a realidade exterior. Num estado de simbiose afetiva com o meio, mistura a sensibilidade ao ambiente, repercutindo em suas reações as de seu meio. A distinção entre o eu e o outro só se adquire progressivamente pelas interações sociais. A partir disso, é possível constatar a importância das relações sociais. De acordo com Ana Rita Almeida (1999, p. 62):

Desse modo, verificamos que é pelas relações de sociabilidade que a vida da criança necessariamente principia. Pois, mesmo no período em que não dispõe de meios de ação sobre as coisas que a rodeiam, não é um ser sem necessidades e desejos. Durante o período em que depende inteiramente do outro, a criança supera sua imperícia com o mundo físico, estabelecendo relações sociais que garantem sua sobrevivência.

A participação do meio e das interações nesse processo de diferenciação também é relatada por Mahoney (2004), onde a aprendizagem nesses primeiros meses de vida acontece pela fusão com o outro por intermédio da emoção. Embora essa aprendizagem seja sincrética, em que se misturam as sensações, é o atendimento pelo outro que começará a dar sentido às reações provocadas por essas sensações. Assim, predomina a aprendizagem sobre o próprio corpo e se inicia a consciência de “o que sou?”.

Dessa maneira, a partir das reações afetivas, o bebê vai construindo aprendizagens que culminam na constituição do eu e de sua personalidade. Nas palavras de Wallon (1995, p. 141):

As influências afetivas que rodeiam a criança desde o berço não podem deixar de exercer uma ação determinante na sua evolução mental. Não porque criem inteiramente as suas atitudes e as suas maneiras de sentir, mas, pelo contrário, precisamente porque se dirigem, à medida que eles vão despertando, aos automatismos que o desenvolvimento espontâneo das estruturas nervosas mantém em potência e, por seu intermédio, a reações de ordem íntima e fundamental.

Nesse contexto, os estímulos do meio exercem ações sobre a evolução mental do bebê, que, por sua vez, ocasionam mudanças no seu comportamento. Com isso, a partir das intervenções do meio, o bebê começa a tomar consciência, ou seja, significa e percebe que suas reações provocam outras. Com isso, tem início a fase emocional. De acordo com Wallon (1971), as manifestações fisiológicas se transformam em manifestações emocionais, pois a associação fisiológica se duplica pouco depois noutra manifestação que a faz passar para o plano de expressão, da compreensão e das relações individuais. O efeito obtido torna cada vez mais nitidamente a intencional manifestação emotiva. Ela passa a ser um meio que tem resultados mais ou menos certos, e assim surge um novo campo que se abre à atenção, à sagacidade nascente da criança. Nesse momento, portanto, a criança emprega a emoção para afetar o outro e garantir, com isso, a satisfação dos seus desejos e necessidades. Conforme Galvão (1995, p. 61):

Pouco a pouco o bebê vai estabelecendo correspondência entre seus atos e os do ambiente, suas reações diversificam-se e tornam-se cada vez mais claramente intencionais. Pela ação do outro, o movimento deixa de ser somente espasmo ou descargas impulsivas e passa a ser expressão, afetividade exteriorizada. O sorriso é uma reação que exprime bem esta transformação. No início o bebê sorri sozinho, sem motivo aparente, é um sorriso fisiológico. Em seguida passa a sorrir somente na presença de pessoas, num sorriso social. Já no segundo semestre de vida distingue-se, na atividade do bebê, a presença de emoções bem diferenciadas, como alegria, perplexidade, medo, cólera.

Diante disso, as atividades de relação são mais elaboradas, pois, ao contrário da primeira fase, há intencionalidade nas reações da criança, sendo que seus gestos e

movimentos passam a expressar e comunicar emoções diferenciadas, ou seja, transmitem a emoção que a criança está sentindo. Nesse sentido, segundo Dantas (1990), o desenvolvimento da pessoa para Wallon não começa cognitivamente, quase todo o primeiro ano de vida a atividade do ser está voltado para a sensibilidade interna, à princípio visceral, depois afetiva, período emocional que corresponde ao predomínio da motricidade expressiva. O movimento atua como forma de comunicação entre criança e adulto. O primeiro instrumento utilizado pela criança é o adulto e, nesse sentido, é um ser social desde o início.

A partir dessas reflexões, o comando de si pelo bebê, ou seja, a passagem de atividades automáticas para as de comando, é uma conquista que se dá através do processo de aprendizagem e desenvolvimento. Discorrendo sobre isso, para Ana Rita Almeida (1999, p. 69):

[...] a emoção ultrapassa um simples estado orgânico, fisiológico. Ela permite a passagem da vida orgânica para a vida psíquica. Não é uma simples reação do organismo a um determinado estímulo, mas possibilita (ao mesmo tempo em que é produto) a interação entre o sujeito e o meio social. A forma e a intensidade das emoções são construídas desde as primeiras interações do indivíduo com o meio social.

Essa evolução psíquica da criança juntamente com a superação do estado fisiológico da emoção ocasiona mudanças nas relações e exigências afetivas. Conforme Wallon (1975), chama-se fase emocional porque realiza um certo tipo de relações com o meio, que, nesse momento, são dominantes e dão ao comportamento um estilo particular. Em cada idade há certas atividades que ganham vantagem sobre as outras, preparando mudanças e, muitas vezes, enriquecendo as relações da criança com o meio, em vista disso, é essa que será a característica da fase correspondente.

Assim sendo, nesse primeiro estágio, a predominância das atividades da criança são as relacionadas à construção de si. De acordo com Dantas (1990, p. 9-10), “[...] a criança walloniana ocupa-se em construir a si mesma, em observar as próprias mãos e pés, em explorar o corpo, em verificar, literalmente, os próprios limites físicos, antes de entregar-se à tarefa de explorar sistematicamente o mundo externo”.

As aquisições adquiridas nesse estágio como a origem do psiquismo, a consciência de si, a construção do eu e as possibilidades de relação repercutirão no próximo estágio de desenvolvimento: o Sensório-Motor e Projetivo. Nesse estágio, ao reconhecer os limites de seu corpo, a atenção da criança se voltará para a exploração do meio externo.

### 2.1.2 Estágio Sensório-Motor e Projetivo: a construção do real

O estágio Sensório-Motor e Projetivo é o período que corresponde, aproximadamente, do 1 aos 3 anos. Nesse período do desenvolvimento, a criança passa a agir diretamente sobre o meio, relacionando-se com o mundo a partir da sua própria exploração. Conforme Costa (2012, p. 32):

As possibilidades práticas, neste estágio sensório-motor e projetivo, ampliadas pela novidade da marcha e da linguagem, favorecem, portanto, a atuação da criança em relação ao mundo que a rodeia e, ao mesmo tempo, alargam sua referência a si mesma. Essas conquistas lhe dão maior independência, permitindo-lhe a investigação e exploração do espaço e dos objetos que nele se encontram. Andando, a criança pode modificar seu ambiente, deslocar-se de um lado para o outro, e ao falar ela nomeia os objetos, diferenciando-os e caracterizando-os pela diversidade de seus significados. Nomear, identificar e localizar os objetos são conquistas importantes para que a criança consiga destaca-los do conjunto espacial em que estão inseridos.

As aquisições adquiridas com a marcha e a linguagem fazem com que a criança necessite cada vez menos do intermédio do adulto para realizar suas ações. Nas palavras de Dantas (1990), a solicitação do outro diminui, porque há um aumento dos recursos próprios e da possibilidade de ação direta sobre as coisas, o que culmina em uma crescente individualização, ou seja, a capacidade de realizar determinadas coisas sozinhas. Conforme Wallon (1975), a capacidade de estar só se adquire pelo convívio. Contudo, a mediação do Outro ainda é bastante necessária de acordo com a situação de aprendizagem.

Esse estágio também apresenta dois períodos: o sensório-motor e o projetivo. Sobre isso, Costa (2012, p. 31-32) também situa que:

Em oposição ao estágio impulsivo emocional, que é subjetivo, centrípeto, com predomínio do caráter afetivo, a nova etapa de desenvolvimento caracteriza-se pela investigação e exploração da realidade exterior, bem como pela aquisição da aptidão simbólica e pelo início da representação. Observa-se neste período da atividade de exploração, de manipulação, que põe a criança em contato com o mundo físico e, portanto, é preponderantemente intelectual, voltada para um aspecto mais objetivo, centrífugo do desenvolvimento. Ou seja, é o momento em que a inteligência dedica-se à construção da realidade.

Conforme a autora destaca, no período sensório-motor a atenção da criança volta-se à construção e compreensão do real, assim, nas relações tecidas há predominância de atividades mais cognitivas e, com isso, a redução das explosões emotivas. Nas palavras de Wallon (1995, p. 143):

Entre a emoção e a atividade intelectual há a mesma evolução e o mesmo antagonismo. Antes da análise, o sentido de uma determinada situação é imposto pelas atividades que desperta, pelas disposições e atitudes que suscita. No

desenvolvimento psíquico, está intuição prática precede o poder de discriminação e comparação, é uma primeira forma de compreensão ainda dominada pelos interesses do momento e baseada em casos particulares. A comparação ou a previsão estão atreladas as relações pragmáticas e concretas reduzindo gradativamente a parte de reações posturais, isto é, das emoções e da afetividade. (WALLON, 1995, p. 143).

Sobre isso, Dantas (1990) discorre que nos momentos em que domina o afetivo o que está em primeiro plano é a construção do sujeito, que aconteça pela interação com outros sujeitos. Nos momentos em que domina o cognitivo, é o objeto, a realidade externa, que se modela pelas aquisições técnicas elaboradas pela cultura. Todavia, é possível constatar que nesse período as elaborações mentais da criança ainda estão atreladas as situações concretas e imediatas. A respeito disso Wallon (1989, p. 111), pondera que:

O real concreto, ao qual sua atividade sensorial, afetiva e motora mistura-a – esse mundo de objetos entre os quais ela já sabe mover-se e que aprende a usar e usufruir – ainda não encontra em suas aptidões psíquicas, em uma maturação satisfatória de suas funções nervosas, o meio de dissociar-se sistematicamente, de modo a se realizar sob forma de representações e sob as espécies de símbolos diferentemente combináveis entre si.

De acordo com Dantas (1992), há uma integração entre sujeito e objeto. A construção de ambos se alimenta mutuamente. Assim, é possível afirmar que a elaboração do conhecimento depende da construção do sujeito nos quadros do desenvolvimento humano concreto.

Nesse contexto, as possibilidades sensoriais e motoras da criança permeadas pelo mundo físico e as situações concretas culminam em uma primeira forma de inteligência, denominada por Wallon (1989, p. 10) como inteligência prática ou inteligência das situações:

Inicialmente a criança sabe apenas agrupar os objetos segundo as relações deles com sua atividade ou seus desejos do momento. Ela não os classifica segundo a natureza deles, ela os constela segundo suas intenções mais pessoais. É uma etapa que pertence mais à inteligência das situações do que à representação. Mas vindo a representação das coisas a interessa-la por si própria, ainda decorre um longo período, sem que a criança saiba fazer outra coisa a não ser constatar-lhes a existência ou as qualidades.

Dessa maneira, a “soma” de experiências permite à criança a capacidade de ir desenvolvendo os campos motor, afetivo e cognitivo, ou seja, as atividades que desempenha são cada vez mais elaboradas e organizadas. Todavia, como ela ainda não domina a linguagem, os gestos e as mímicas são ajustados com a finalidade de representação e como forma de se fazer compreender. Sob essa perspectiva, ao refletir sobre a questão do corpo nesse período, Guimarães (2008) ressalta que nesse enfoque o corpo é percebido como um espaço de construção simbólica e cultural a partir da relação com o outro. A criança é inserida no mundo das construções simbólicas e verbais por intermédio do mundo adulto que nomeia

suas ações, tutela suas expressões e, de certa forma, controla seus movimentos. Nesse sentido, a fala é de suma importância para o desenvolvimento da comunicação humana, contudo é necessário focalizar as formas não verbais pelas quais o mundo vai sendo significado e experimentado pela e com a criança. E é justamente essas formas não verbais que culminam na fala, em vista disso, segundo Mahoney (2004, p. 17), “A aquisição da linguagem, recurso central para o desenvolvimento cognitivo, depende de um longo ajustamento de seqüências de movimentos imitativos dos sons das línguas que é falada na cultura”.

Assim, com o aumento dos recursos expressivos, entre eles o aperfeiçoamento dos movimentos e da linguagem, tem início a etapa projetiva. Sobre esta etapa, Wallon (1975) discorre que o movimento que até então estava ligado à influência subjetiva e à percepção de objetivos exteriores, volta acompanhado de representações mentais, servindo à criança de suporte dinâmico ou descritivo. É, então, na “fase projetiva” que a criança se exprime tanto pelos gestos como pelas palavras. Portanto, o seu pensamento é representado por gestos e facilmente fraqueja e distribui às imagens à sua volta, como que para lhes conferir uma espécie de presença.

Visto sob essa perspectiva, o pensamento tem sua projeção em atos motores, ou seja, necessita ser exteriorizado. Complementando essa ideia, para Wallon (1995), nessa etapa há preponderância do aparelho motor sobre o aparelho conceptual. Sem ação motora ou verbal, falta à ideia o vigor necessário para formar-se ou manter-se. Os circuitos que lhes são próprios e que pertencem aos sistemas de associação permanecem sujeitos ao reforço e à coação das exteriorizações que têm por instrumento o aparelho de projeção. Daí o nome de *mentalidade projetiva*, que se traduz por uma aderência excessiva ao seu objeto.

Nesse sentido, o desenvolvimento da linguagem oferece a representação mental o meio de evocar objetos ausentes e de confrontá-los entre si. Os objetos e situações concretas têm como equivalentes as imagens e os símbolos, sendo operados no plano mental de forma cada vez mais desvinculada da experiência pessoal e imediata. Sendo assim, essa desvinculação ao concreto e ao imediato e a capacidade de utilizar símbolo também tem impacto nas relações da criança, diante do fato de que suas reações passam a abarcar situações futuras, ou seja, há o prolongamento das suas lembranças. Conforme Dantas (1990), isso é possível graças a um sensível progresso intelectual, pois as relações com o real não são apenas reações às situações, inicia-se um esforço para coordenar as próprias impressões e processos mentais. Em vista disso, a diminuição da dependência do concreto dá início à inteligência simbólica.

Nesse contexto, a afetividade na etapa projetiva acontece de modo diferente do período sensório-motor. De acordo com Dantas (1992, p. 75):

Com o advento da função simbólica que garante formas de preservação dos objetos ausentes, a afetividade se enriquece com novos canais de expressão. Não mais restrita à troca dos corpos, ela agora pode ser nutrida através de todas as possibilidades de expressão que servem também à atividade cognitiva. Se a inteligência se confundia com afetividade na etapa anterior, de agora em diante esta última vai se “cognitivizar”, se for permitida tal expressão. Formas cognitivas de demonstrar afeição surgem: o ajuste fino da tarefa às possibilidades do aprendiz, a atenção dedicada a ele.

Sendo assim, a projeção da atividade mental em atos motores acontece através da imitação e do simulacro, duas características da etapa projetiva.

Ao falar sobre a imitação, Wallon (1995) destaca que, inicialmente de raiz afetiva, a imitação encontra na participação do modelo seus primeiros meios de percebê-lo assimilando-se a ele, contudo, ela não é a reprodução imediata ou literal dos traços observados. Entre a observação e a reprodução literal decorre, frequentemente, um período de incubação de horas, dias ou semanas. As impressões que vão amadurecendo para originar os movimentos apropriados não são apenas visuais ou auditivas. O autor destaca ainda que a criança “só imita as pessoas que exerce sobre ela uma profunda atração ou as ações que a cativaram. Na base de suas imitações está o amor, a admiração e também a rivalidade” (WALLON, 1995, p. 163). Nessa perspectiva, nesse período a imitação representa situações ou “modelos”.

O desenvolvimento do simulacro acontece quando a coordenação dos gestos e dos movimentos permite que a criança elabore e represente seu pensamento. Segundo Wallon (1995), o simulacro pode ser a cópia exata ou o esquema abstrato e já convencional, tendo a intenção de suscitar realmente o acontecido representado. Dependendo, dos gestos eficazes de que saíam, facilmente se atribuem a imagem e a ideia um poder direto sobre as coisas. Diante disso, as partes do seu corpo são exploradas para essa expressão e manifestação. Conforme Wallon (1995, p. 176):

Exercendo-se os mecanismos da ação antes da reflexão quando a criança quer representar uma situação, não o conseguirá se não se empenhar primeiro nela, pelos gestos. O gesto precede a palavra e depois é acompanhado por ela antes de a acompanhar para finalmente ser reabsorvido por ela. A criança mostra, depois conta, antes de poder explicar. Não imagina nada sem encenação. Não separou ainda de si o espaço que a rodeia. É o campo necessário, não apenas dos seus movimentos, mas dos seus relatos. Pelas suas atitudes e caretas, parece fazer um teatro com as peripécias de que se lembra, tornando presentes e distribuindo os objetos, as personagens que evoca.

Desse modo, a consciência de si inicialmente se constrói com a percepção pela criança sobre o que pertence a si e ao mundo exterior. Para Galvão (1995), pela interação com os objetos e seu próprio corpo, a criança torna-se capaz de estabelecer relações entre seus

movimentos e as sensações, experimentando a diferença de sensibilidade existente entre o que pertence ao mundo exterior e o que pertence a seu próprio corpo. Por essas experiências acaba sendo capaz de reconhecer, no plano das sensações, os limites de seu corpo, isto é, constrói-se o recorte corporal. Cabe salientar que nesse estágio ainda não há diferenciação da sua personalidade com a do outro, o que acontecerá no estágio seguinte: o personalista.

### **2.1.3 Estágio Personalista: a formação da personalidade**

O estágio personalista inicia-se por volta do terceiro ano de idade e se prolonga até mais ou menos os seis anos. Nesse período há predominância da representação do eu e a construção da personalidade. Segundo Galvão (1995), nesse estágio a tarefa central é o processo de formação da personalidade. A construção da consciência de si dá-se por meio das interações sociais e reorienta o interesse da criança para as pessoas, retornando, assim, a predominância das relações afetivas.

São essas evoluções que permitem que a cada fase ou estágio de desenvolvimento novas aprendizagens sejam alcançadas. Sobre a construção da pessoa no estágio impulsivo-emocional, como mencionamos anteriormente, há o predomínio da construção do eu, em que aos poucos a criança vai aprendendo a se relacionar com o mundo, explorando seu corpo. No estágio sensorio-motor há a construção do real, no qual é o mundo externo que atrai a atenção da criança. Já nesse estágio, chamado de personalista, conforme Dantas (1990), a construção do eu dispõe de uma infraestrutura corporal, à qual vem acrescentar o que falta para que a vivência do corpo se transforme em imagem do eu, um primeiro esboço de “Eu psíquico” se torna possível. Complementando essa ideia, Galvão (1995, p. 51-52) destaca que:

A construção do eu corporal é condição para a construção do eu psíquico, tarefa central do estágio personalista. No período anterior à apropriação da consciência de si, a criança encontra-se num estado de sociabilidade sincrética. O adjetivo sincrético é utilizado para designar as misturas e confusões a que está submetida a personalidade infantil. Indiferenciada, a criança percebe-se como que fundida nos objetos ou nas situações familiares, mistura a sua personalidade à dos outros, e a destes entre si.

Sendo assim, a consciência corporal é um prelúdio construção da consciência de si que se dá no momento em que a criança é capaz de se diferenciar do outro, conhecendo-se como um sujeito. Consoante com Wallon (1971), a consciência de si não é primitiva e se constitui em um produto diferenciado da atividade psíquica. Somente a partir dos três anos, a criança passa a se conduzir e se conhecer como um sujeito distinto de outrem. Assim, para chegar a se analisar, a buscar fórmulas pelas quais tentará exprimir sua individualidade subjetiva, é

necessário passar por uma evolução que levará até à adolescência ou à idade adulta, cujos graus e fórmulas variam de pessoa para pessoa.

Nesse momento em que começa a se distinguir do outro e tenta exprimir sua individualidade subjetiva, as relações tecidas pela criança têm outras nuances. Diante disso, nesse estágio há três fases: oposição, sedução e imitação.

Na primeira fase, as relações que a criança estabelece são de oposição e negação. Dessa maneira, ela tenta se posicionar impondo tudo o que pensa ou deseja. Segundo Wallon (1995), nesse período a necessidade de se afirmar, de conquistar sua autonomia, vai causar a criança de início uma série de conflitos. Para começar, uma oposição, muitas vezes negativa, que a faz defrontar-se com as outras pessoas sem outro motivo que o de sentir sua própria independência, a sua própria existência. Complementando essa ideia, Wallon (1975, p. 156) afirma que:

Mas sobretudo ela afirma-se impondo-se. Oposição a propósito de tudo e, por consequência, puramente formal. De aparência absoluta, mas na realidade simples contradição à atitude encontrada ou suposta nos outros. Em suma, toda relativa. O eu e o outro ficam complementares, mas a alternância dos papéis segue a fixação obstinada a um dos termos em presença. No entanto, esta distinção deve achar para si um conteúdo e é nas coisas que a criança primeiro o encontra sob a forma do meu e do teu.

Como vemos, para o autor a diferenciação primeira é em relação às coisas ou aos objetos, em que a criança expressa o meu e o teu e notoriamente pela oposição sempre tentará ter a posse para si, seu desejo necessita sempre triunfar em relação ao do outro. Para isso, ela utiliza-se de diversos artifícios, como, por exemplo, a posse de um brinquedo no qual a criança quer somente para si e não aceita dividir ou dar para o colega. Dessa maneira, esse período se constitui em uma verdadeira crise. Segundo Wallon (1995, p. 203-204):

Ao mesmo tempo, desaparecem os diálogos consigo mesma. Parece que a criança já não sabe falar senão em seu próprio nome, que a consideração agora obrigatória de outrem torna seu próprio ponto de vista exclusivo e irredutível. O mesmo passa à posse dos objetos. Eles já não são necessariamente daquele que os detém nesse momento; até mesmo uma utilização duradoura não os liga indefectivelmente à pessoa. Agora, o que conta são apenas as relações entre as pessoas. A criança percebe que, se deu o seu brinquedo, tem que renunciar a ele definitivamente, do mesmo modo que o presente recebido constitui um direito incontestável seu.

Dessa maneira, na conquista do eu, fase da oposição, segundo Dantas (1990, p. 18), “[...] permitiu apenas uma primeira tomada de consciência de si, expressa no uso correto e constante do pronome pessoal da primeira pessoa”. Ou seja, ao invés de se referir pelo nome, como anteriormente, a criança passa a utilizar o pronome eu para se referir a si.

Acabada essa crise na conquista do eu, surge a fase da sedução, ou seja, fase da admiração na qual, as atitudes da criança acontecem no intuito de agradar ao outro. Wallon (1995) define como a “idade da graça” que acontece por volta dos quatro anos. Conforme Galvão (1995, p. 54-55):

Ainda no estágio personalista, quando este primeiro salto na formação do eu está de certa forma garantido, a crise de oposição dá lugar a uma fase de personalismo mais positivo, a qual se apresenta em dois momentos. O primeiro é uma etapa de sedução, a "idade da graça". Caracteriza-se pela exuberância e harmonia dos movimentos da criança e por seu empenho em obter a admiração dos outros, da qual tem necessidade para admirar a si própria. Esta aprovação de que ela tem necessidade é o resíduo da participação que antes lhe misturava no outro.

Assim, a criança tem a necessidade de ser admirada e, nesse momento, busca a aprovação e atenção do outro. Segundo Wallon (1995), a criança só pode agradar a si mesma se tiver a sensação que agrada aos outros, não se admira a si própria se não se julgar admirada. Na medida em que observa, sente-se observada. A idade da graça é também a da timidez: o gesto arabesco pode ser igualmente o gesto recalcado, envergonhado e falhado. Isto é, nessa fase as atitudes da criança podem ser tímidas ou extrovertidas, sempre buscando que o outro a perceba.

A fase seguinte é a da imitação, nesse período a criança imita as pessoas que lhe causam admiração. Para o autor, a criança busca imitar as pessoas que lhe atraem de alguma forma, mas não deixando de se preferir a si própria e de detestar quem na medida a ultrapassa. A imitação é tanto um desejo de se substituir como uma admiração amante. Mais tarde, poderá ser uma ou a outra.

Assim, ao não querer que a ultrapassem, a imitação pode se dar em forma de competitividade. A criança, de certa forma, mistura-se ao outro e através da imitação busca ultrapassá-lo, ou seja, tomar seu lugar, excluindo-o. De acordo com Bastos e Dér (2012, p. 44):

Nesse sentido, busca ampliar e enriquecer as possibilidades de sua pessoa pelo movimento de incorporação do outro, utilizando-se da imitação para isso. Essa incorporação do outro exige um movimento de interiorização e exteriorização que torna possível copiar e assimilar as qualidades e méritos da pessoa-modelo e, posteriormente, reproduzi-los de forma enriquecida, como uma manifestação nova da pessoa. Esse duplo movimento caracteriza a imitação no personalismo.

Diante disso, podemos perceber que, além de imitar as atitudes do outro, a criança também busca, muitas vezes, incorporar o papel que o imitado exerce no contexto. Essas fases que formam o estágio do personalismo são necessárias e fundamentais para a construção da personalidade. Dessa maneira, nesse período a afetividade emerge para orientar esse processo

de constituição da pessoa, contudo, não se mantém separada da cognição, como destaca Galvão (1995, p. 45):

Na sucessão dos estágios há uma alternância entre as formas de atividade que assumem a preponderância em cada fase. Cada nova fase inverte a orientação da atividade e do interesse da criança: do eu para o mundo, das pessoas para as coisas. Trata-se do princípio da alternância funcional. 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, 1995, p. 45).

Desse modo, a manifestação da afetividade nesse estágio se dá de maneira diferente da dos estágios anteriores. Conforme Dantas (1992), antes nutrida pelo olhar, pelo contato físico, expressa em posturas mímicas etc., a afetividade nesse período é diferente, pois incorpora os recursos intelectuais desenvolvidos ao longo do estágio sensório-motor e projetivo. É uma afetividade simbólica, que se exprime por palavras e ideias e que por essa via pode ser nutrida. A troca afetiva, a partir dessa integração pode se dar a distância, deixa de ser indispensável à presença física das pessoas. Cabe ressaltar, ainda, as palavras de Ana Rita Almeida (1999, p. 43-44):

Mais tarde, a comunicação se diversifica através da linguagem, e a palavra toma cada vez mais força, substituindo, em parte, a sensibilidade orgânica pela sensibilidade oral e moral. A linguagem constitui-se pouco a pouco no meio de sensibilização da criança. Cada vez mais, o diálogo do toque vai tornando-se sem efeito e a comunicação oral torna-se um excelente mecanismo de negociação com a criança. É bastante comum perceber-se o quanto o ouvir e o ser ouvido torna-se um imperativo infantil. O elogio transmitido por palavras substitui o carinho. Com o tempo, as relações afetivas se estendem para o campo da admiração.

Nesse sentido, o contexto educativo torna-se indispensável para o desenvolvimento e aprendizagem da criança. Segundo Bastos e Dér (2012), é um meio diversificado, rico e que oferece novas possibilidades de convivência para a criança, que, nesse momento, ainda tem como referência principal a família. Os espaços de Educação Infantil promoveram ainda mais a diferenciação e construção do eu na criança. Assim, ao proporcionar o contato não somente com pessoas diferentes, a convivência com crianças da mesma idade e de idades diferentes facilitará e promoverá a interação entre pares: “A criança começa a se perceber diferenciada de seus companheiros e do grupo. O educador precisa facilitar essa diferenciação, tornando o meio o mais enriquecedor possível para a criança” (ALMEIDA, 2012, p. 79).

## 2.2 A CONCEPÇÃO DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO SEGUNDO VYGOTSKY: A AFETIVIDADE NESSE PROCESSO

Como mencionamos, a concepção integral também embasa a teoria de Vygotsky. Na sua perspectiva, assim como na de Wallon, aprendizagem e desenvolvimento não acontecem de maneira isolada. Nesse sentido, segundo o autor, o desenvolvimento reflete conexões e relações em que se baseia a constituição da personalidade, a formação de diversas qualidades, a passagem das formas inferiores de reflexão sobre a realidade para superiores, de formas inferiores de relação com o ambiente para formas superiores de autorregulação, de formas inferiores para superiores de aprendizagem. Dessa maneira, é também perceptível à concepção de que cada evolução alcançada pelo indivíduo integra e complementa a construção das demais.

A relevância dada à interação é outra convergência teórica desses autores. Relatando a concepção de Vygotsky, Oliveira (1997, p. 60) afirma que “o desenvolvimento individual se dá num ambiente social determinado e a relação com o outro, nas diversas esferas e níveis da atividade humana, é essencial para o processo de construção do ser psicológico individual”. Complementando isso, a criança, para Vygotsky, é sempre parte de um meio social ativo, sendo que sua interação com ele necessita ser considerada não a partir de índices relativos, ou seja, o que é certo meio para certa criança, o que interessa, assim, é o meio tal como é subjetivado e interiorizado pela criança (TOASSA, 2009).

Sendo assim, a importância da relação e interação com o outro na construção psíquica do recém-nascido também é abordada pelo autor. De acordo com Toassa (2009), acompanhando as tendências teóricas da época, Vygotsky entende que as vivências iniciais do recém-nascido se unem a tal ponto que caberia qualificá-las como estado de sensações marcadas emocionalmente. Ainda ressalta que essas vivências têm um perfil inconsciente, isto é, a criança não compreende sua relação com os eventos do meio social, nem que essas vivências também são ocultas ao próprio meio social. Toassa (2009) afirma, ainda, que por estarem relacionadas às necessidades orgânicas, essas vivências podem ser de prazer e desprazer e é isso que regula as relações da criança com o meio.

Nesse sentido, vemos também presente a ideia de que a relação entre a criança e o adulto inicialmente é marcada emoção e pela intencionalidade, que dizer, a princípio não tem as mesmas intenções, mas com o tempo passam a ser significadas e compreensíveis para ambos. De acordo com Vygotsky (1991, p. 24):

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social.

Isso nos remete a outro conceito principal de sua teoria, a internalização. De acordo com Vygotsky (1991, p. 40), “chamamos de internalização a reconstrução interna de uma operação externa. Um bom exemplo desse processo pode ser encontrado no desenvolvimento do gesto de apontar”. Primeiramente, para o autor, esse gesto indica a intenção de pegar alguma coisa, mas é significado pelo adulto como apontar. Assim, faz com que a criança perceba que seu movimento indica algo e que gera a reação de outra pessoa. Ou seja, ocasiona mudanças nas suas intenções.

Nesse universo, as preleções de Vygotsky indicam que essas interações estão intrinsecamente ligadas às raízes biológicas e ao meio sociocultural mediadas pela linguagem. Segundo Toassa (2009, p. 124-125):

As passagens de uma modalidade de comportamento a outra se devem a novas formas de atividade mediadora, especialmente aquelas que implicavam no uso de signos e instrumentos. Eis o seu enfoque genético. Vygotsky considera a infância como momento privilegiado para a observação ontogenética, pois em tal época tensionam-se, de forma mui particular, cultura e biologia, processo complexo no qual as funções superiores formam-se sucessivamente, em que a cultura apoia-se na biologia e a transforma. Para isto, contribui especialmente a apropriação de técnicas culturais e/ou meios auxiliares de relação com outros homens e a natureza.

Nessa compreensão, outro conceito de Vygotsky é a mediação e como vemos um dos meios que ela apresenta para mediar as relações, que é a fala. Assim, a respeito da comunicação, o autor, assim como Wallon, também considera que inicialmente a comunicação acontece a partir de gestos expressivos e da motricidade. Nesse sentido, o desenvolvimento da fala possibilita que as emoções sejam representadas por palavras e não somente através de manifestações emocionais. Conforme Toassa (2009, p. 250-251):

Mais tarde, quando as palavras representam a emoção da criança “para si” mesma, no interior das formações afetivas, ao invés de meramente manifestar estados no corpo, elas simbolizam-nos, formando padrões de relação mais complexos que o autor denomina de “lógica dos sentimentos”, pois têm uma estrutura própria a um sistema de conceitos espontâneos.

Desse modo, o desenvolvimento da linguagem possibilita que a criança supere a estrutura natural do campo sensorial, formando novos centros estruturais. Como resultado, ela começa a perceber o mundo através da fala superando, assim, o imediatismo da percepção “natural” pelo processo complexo de mediação. Como tal, a fala torna-se parte essencial do

desenvolvimento cognitivo da criança (VYGOTSKY, 1991). Complementando isso, para o autor, “a linguagem origina-se em primeiro lugar como meio de comunicação entre a criança e as pessoas que a rodeiam. Só depois, convertido em linguagem interna, se transforma em função mental interna que fornece os meios fundamentais ao pensamento da criança” (VYGOTSKY, 2005, p. 39). Essa transformação, que ocorre na função da linguagem, habilita a criança a providenciar instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, a superar a ação, a planejar soluções para um problema antes de sua execução e a controlar seu próprio comportamento. As funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se a base de uma forma superior de atividade, distinguindo a criança dos animais (VYGOTSKY, 1991).

Diante disso, a partir da interação, da internalização e da mediação, Vygotsky estabelece níveis de desenvolvimento que indicam as possibilidades e capacidades de desenvolvimento e aprendizagem da pessoa/criança. Nesse sentido, não estabelece estágios de desenvolvimento como Wallon, contudo, suas reflexões também denotam que cada etapa da evolução do indivíduo tem suas próprias características e especificidades.

Conforme Vygotsky (1991, p. 57), “o primeiro nível pode ser chamado de nível de desenvolvimento real, isto é, o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados”. Sendo assim, a criança já consegue realizar determinadas coisas sozinhas, de forma independente, sem a necessidade de mediação do adulto.

Nessa direção, aquilo que a criança é capaz de realizar com o auxílio ou a mediação do adulto, caracteriza o nível de desenvolvimento potencial. De acordo com o autor:

O que uma criança é capaz de fazer com o auxílio dos adultos chama-se zona do seu desenvolvimento potencial. Isto significa que com o auxílio deste método podemos medir não só o processo de desenvolvimento até ao momento de maturação que já se produziram, mas também os processos que estão ocorrendo ainda só agora estão amadurecendo e desenvolvendo-se. (VYGOTSKY, 2005, p. 37).

Isso denota que a criança é capaz de superar “limites” se seu potencial for explorado. Nas palavras de Oliveira (1997, p. 60):

A ideia de nível de desenvolvimento potencial capta, assim, um momento do desenvolvimento que caracteriza não as etapas já alcançadas, já consolidadas, mas etapas posteriores, nas quais a interferência de outras pessoas afeta significativamente o resultado da ação individual.

Nesse sentido, a autora complementa que, para compreender o desenvolvimento de maneira adequada, de acordo com Vygotsky, é necessário considerar o desenvolvimento potencial, isto é, sua capacidade de desempenhar tarefas com a ajuda de adultos ou

companheiros. Assim, há tarefas que a criança não é capaz de realizar sozinha, mas que se torna capaz de realizar se alguém fornecer pistas e instruções, fizer demonstrações ou der assistência durante o processo (OLIVEIRA, 1997).

O nível intermediário, que está entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial, Vygotsky nomeia como zona de desenvolvimento proximal, que define as funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação e que amadurecerão. Essas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente; já a zona de desenvolvimento proximal, o desenvolvimento mental prospectivamente. Complementando esse pensamento do autor, conforme Oliveira (1997, p. 60):

A zona de desenvolvimento proximal refere-se, assim, ao caminho que o indivíduo vai percorrer para desenvolver funções que estão em processo de amadurecimento e que se tornarão funções consolidadas, estabelecidas no seu nível de desenvolvimento real. A zona de desenvolvimento proximal é, pois, um domínio psicológico em constante transformação: aquilo que uma criança é capaz de fazer com a ajuda de alguém hoje, ela conseguirá fazer sozinha amanhã.

Isso denota que a evolução da criança não é estática e que o nível de desenvolvimento em que ela se encontra para determinada coisa hoje pode não ser o mesmo que ela se encontra amanhã. Assim, ao refletir sobre a dimensão afetiva nesse processo de desenvolvimento e aprendizagem, nas palavras de Vygotsky (1998, p. 97), “se antes a emoção era considerada uma surpreendente exceção, uma tribo agonizante, agora passa a ser relacionada com os momentos da formação do caráter, ou seja, com os processos de organização e formação da estrutura psicológica fundamental da personalidade”. Nesse contexto, a mudança de concepção em relação à emoção, bem como o maior interesse no seu estudo, deu-se pela necessidade de superar a compreensão fragmentada do indivíduo. Conforme Oliveira (1992, p. 77):

As dimensões cognitiva e afetiva do funcionamento psicológico têm sido tratadas, ao longo da história da psicologia como ciência, de forma separada, correspondendo a diferentes tradições dentro dessa disciplina. Atualmente, no entanto, percebe-se uma tendência de reunião desses dois aspectos, numa tentativa de recomposição do ser psicológico completo. Essa tendência parece assentar-se em uma necessidade teórica de superação de uma divisão artificial, a qual acaba fundamentando uma compreensão fragmentada do funcionamento psicológico.

Tecendo uma crítica a esse pensamento que embasa a psicologia tradicional, Vygotsky (2005) afirma que a separação do intelecto com o afeto enquanto objeto de estudo é uma das suas principais deficiências. Assim, nessa concepção o processo de pensamento é um caminho

autônomo que “pensam a si próprios”, dissociados da vida, das necessidades, interesses pessoais e impulsos daquele que pensa. É um processo sem significado, incapaz de modificar qualquer coisa na vida ou na conduta da pessoa. Dessa maneira, ignora-se a questão da origem de nossos pensamentos, uma vez que nessa análise determinista o esclarecimento das forças motrizes que dirigem o pensamento é direcionado para esse ou para aquele canal. É por isso que a antiga abordagem impede o estudo do processo inverso, ou seja, a influência do pensamento sobre o afeto e a volição.

Nesse sentido, para o autor, o pensamento é orientado pela emoção:

Começamos a compreender que o processo de pensamento surge de uma base instintiva e emocional e é dirigido justamente pelas forças desta última. Talvez a determinação do caráter emocional e ativo do pensamento constitua a conquista mais importante da psicologia das últimas décadas. Promove-se e enfatiza-se com particular insistência o fato de que pensar sempre implica um interesse extraordinário do organismo em algum fenômeno, que é inerente ao pensamento um caráter ativo e volitivo, que em seu curso os pensamentos não estão subordinados às leis mecânicas da associação nem às leis lógicas da certeza, mas às leis psicológicas da emoção. (VYGOTSKY, 2003, p. 172).

Observamos que, para Vygotsky, o estudo da influência da emoção no pensamento é uma conquista da psicologia. Para o autor, o pensar está atrelado a um interesse, ou seja, surge da realidade vivenciada pela pessoa e das relações que a constituem.

Diante disso, a dimensão afetiva é inerente nas reflexões de Vygotsky. Percebemos que, para o autor, a emoção participa na construção individual e subjetiva da pessoa, sugerindo a perspectiva na qual afeto e intelecto são interdependentes na aprendizagem e desenvolvimento infantil. De tal modo, o componente emocional não tem menos importância que outros e, assim como o intelectual, necessita ser objeto de preocupação. Assim, é possível pensar com talento e sentir talentosamente e ambos os casos o comportamento humano adota formas excepcionais e grandiosas. Diante disso, não é possível unilateralizar a personalidade humana, apesar de ser um critério da sociedade que relaciona as capacidades apenas ao intelecto (VYGOTSKY 2003).

### 2.3 EMOÇÃO E PRÁTICA EDUCATIVA: PERCEPÇÕES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Diante das reflexões tecidas, acreditamos que conhecer como ocorre o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança, considerando a integralidade das dimensões que os constituem, é fundamental na prática educativa do professor. De acordo com Mahoney (2004), a teoria do desenvolvimento é um instrumento que ajuda ampliar a compreensão do

professor sobre as possibilidades e limites da criança no processo de aprendizagem. Além disso, pode fornecer indicações de como a educação pode criar condições que favoreçam esse processo, propiciando aprendizagens de novos comportamentos, ideias e sentimentos.

Esse conhecimento também possibilita a compreensão de que as necessidades e interesses da criança vão se transformando no decorrer desse desenvolvimento e que isso repercute em todas as suas dimensões. Ao abordar a dimensão afetiva, segundo Ana Rita Almeida (1999, p. 48):

No decorrer do desenvolvimento, a afetividade é construída sob diferentes níveis de relações, seja em virtude das condições maturacionais, seja em virtude das características sociais de cada idade. Sobretudo, as relações que definirão o crescimento íntimo do indivíduo serão mais complexas quanto maior for a idade da criança. [...].

Nesse sentido, as condições orgânicas e sociais, tal como a evolução no desenvolvimento, repercutem em mudanças nas funções, exigências e manifestações da afetividade. Todavia, ao se refletir sobre a dimensão afetiva no contexto educativo, a falta de preocupação com a afetividade se revela uma cortina no estudo da criança (ALMEIDA, 1999). A escola continua à margem dos estudos sobre o desenvolvimento infantil, com isso desconhece as relações entre os aspectos afetivo, motor, pessoal e cognitivo, limitando-se a prover este último. Nesse sentido, a visão fragmentada e dicotômica de criança ainda se faz presente na relação educativa.

Essa concepção de que o desenvolvimento e a aprendizagem estão ligados estritamente à cognição, culmina para que se objetive demais a educação, desvalorizando na prática educativa as demais dimensões. Tecendo uma crítica a isso, ao apresentar a afetividade na sua dimensão de carinho, de vínculo afetivo, Galvão (1995) enfatiza que na idade correspondente à Educação Infantil, a criança ainda apresenta grande exigência afetiva, necessitando, assim, de uma atmosfera de ternura. Diante disso, a disciplina da escola maternal não pode apresentar a frieza objetiva que se assume na escola primária, mesmo que, nessa fase, do ponto de vista intelectual, a criança já seja capaz de classificar e distribuir objetos conforme categorias genéricas: cores, formas e dimensões.

Acreditamos, com isso, que desconsiderar a emoção na prática educativa é ainda mais preocupante quando se trata da Educação Infantil, visto que, além dessa dimensão permear todas as relações, nessa etapa educacional a criança é pura emoção. Conforme Wallon (1989, p. 3):

A atividade da criança muito nova é marcada por alternâncias contínuas de objetividade e de manifestações afetivas. Ela ora é absorvida pela utilização ou pela

estrutura de um objeto, a ponto de tornar-se como que estranha a qualquer coisa, e ora sabe apenas se desgastar em explosões de admiração e contentamento, [...]. Assim, vemo-la interromper, bruscamente, a tarefa iniciada para se aplaudir ou para dar pulos de alegria diante dos resultados que surgem. Frequentemente, é ela própria que se torna o objeto de seu próprio contentamento e de sua admiração. Ela pede para ser observada no que faz. Há nela como que um exibicionismo da atividade, onde se exterioriza a afetividade de que aquela é sempre acompanhada.

Sendo assim, é importante considerar que a emoção está presente em todas as “atividades” da criança e que privilegiar a cognição, quando se trata de desenvolvimento, aprendizagem ou mesmo nas trocas relacionais e interacionais, não vai ao encontro com a visão de criança como um ser completo, integral. Segundo Galvão (1995), ao contrário do que propõe a teoria intelectualista, uma pedagogia inspirada na psicogenética walloniana considera o desenvolvimento intelectual como meio para o desenvolvimento da pessoa, pois a inteligência é concebida como parte do todo que constitui a pessoa. Complementando esse pensamento, também com base na teoria de Wallon, para Dantas (1990, p. 10-11), “qualquer tentativa de construir uma psicogenética da pessoa inteira exige uma redução do lugar ocupado pela inteligência, a fim de dar espaço às razões da emoção e da pura expressividade sem instrumentalidade”. Assim, a autora apresenta a afetividade como importante dimensão do desenvolvimento:

A afetividade, nesta perspectiva, não é uma das dimensões da pessoa: ela é também uma fase do desenvolvimento, a mais arcaica. O ser humano foi, logo que saiu da vida puramente orgânica, um ser afetivo. Da afetividade do diferenciou-se, lentamente, a vida racional. Portanto, no início da vida, afetividade e inteligência estão sincreticamente misturadas, com o predomínio da primeira. (DANTAS, 1992, p. 90).

Nessa perspectiva, a relação entre afetividade e cognição nos ajudam a pensar a respeito do papel da emoção e do professor no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança, bem como na prática educativa. Dessa maneira, como no contexto educativo da Educação Infantil, as manifestações da emoção são intensificadas. Para Galvão (1995), nesse meio é comum situações de conflitos envolvendo professor e crianças: agitação motora, dispersão, crises emocionais, desentendimentos são alguns exemplos de conflitos que, com frequência, deixam todos sem saber o que fazer. Irritação, raiva, desespero são manifestações que costumam acompanhar as crises, funcionando como “termômetro” do conflito. Assim, o professor está frequentemente exposto ao contágio emocional.

Vemos que esse contágio nem sempre se dá de forma positiva. Diante disso, refletimos que conhecer e compreender as manifestações da emoção, bem como as causas e significados dos conflitos emocionais, poderão ser um importante recurso na prática educativa,

possibilitando ao professor novas formas de interação, mediação e experiências vivenciadas na relação educativa. De acordo com Ana Rita Almeida (1999, p. 16-17):

Acredita-se que o conhecimento é o suporte, se não suficiente, necessário para assegurar a administração das emoções em sala de aula. A apropriação do conhecimento amplia as possibilidades de compreensão da realidade. Através dele, as cortinas da percepção abrem-se, sendo possível ao professor identificar ou pelo menos despertar para os fatos que ocorrem na sala de aula. O conhecimento tem a capacidade de instigar o pensamento às dúvidas. Assim, enquanto o conhecimento do funcionamento emocional pode representar para o professor a mola mestra do equilíbrio diante das reações emocionais de seus alunos, sua ignorância pode significar o risco de uma escravidão ao circuito perverso.

De acordo com a autora, conhecer as emoções também contribui para compreender a realidade, ou seja, perceber o que acontece no contexto educativo, seja entre as crianças, entre professor e criança ou mesmo em relação à proposta pedagógica vivenciada. Nesse sentido, o desconhecimento gera o circuito perverso, que, ao contrário, ocasiona um desgaste que compromete a prática educativa, bem como a relação entre professor e criança. Os professores, por não saberem lidar com as situações emotivas, tornam-se alvo fácil para a criança ao julgarem a participação “subcorticalizada do ‘bate-rebate’” como forma de dominar a situação (ALMEIDA, 1999). Assim, as tentativas de administrar uma emoção no contexto educativo são as menos convenientes, pois o indivíduo deixa de agir de maneira corticalizada, contagiando-se pela emoção. Complementando essa ideia, de acordo com Wallon (1971, p. 79-80):

Todo aquele que observa, reflete ou mesmo imagina, abole em si mesmo o distúrbio emocional. Não nos livramos da emoção tão somente por tê-la reduzida às justas proporções, mas bem ainda pelo fato de nos termos esforçado em representá-la. [...]. Não ceder às emoções significa a aquisição de lhes opor a atividade dos sentidos e da inteligência. A penúria e a fragilidade da vida intelectual da criança têm como contrapartida necessária uma grande emotividade.

Nesse sentido, conforme o autor, para não cair nesse circuito é necessário contrapor as emoções com a inteligência, ou seja, comandar ou reduzir as manifestações emotivas a partir da atividade intelectual. Isso denota que quando se está sob efeito da emoção realizar atividade cognitivas ou intelectuais, conseqüentemente, é mais difícil diante do fato da objetividade que as mesmas exigem. Conforme Dantas (1990), a afetividade na sua manifestação de emoção precede nitidamente as condutas do tipo cognitivo. Essa anterioridade, que não significa determinação, indica, entretanto, conflito e oposição permanente entre elas. As condutas cognitivas surgem das condutas afetivas, guardando sempre a marca desse parto dialético. O antagonismo do seu elo explica a oscilação existente no desempenho cognitivo, que só obtém eficiência à custa da redução da emoção. Nesse

pensamento, a criança se expressa através da emoção pelo fato de não conseguir manifestar em ideias determinada situação.

Isso posto, acreditamos que na prática educativa a representação é um importante recurso para expressão e redução das emoções. A dissolução de um estado emocional ocorre exatamente pela transformação da emoção num objeto de atividade mental (ALMEIDA, 1999). Discorrendo sobre isso, Dantas (1992) ressalta que a possibilidade de comandar a expressão da emoção é um processo gradativo, assim, as ações culturais e educativas são imperativas para essa efetivação.

Nessa direção, segundo Laurinda Almeida (2004, p. 126), “ao professor compete canalizar a afetividade para produzir conhecimento; na relação professor-aluno, aluno-aluno, aluno-grupo, reconhecer o clima afetivo e aproveitá-lo na rotina diária da sala de aula para provocar o interesse do aluno”. Sendo assim, podemos afirmar que a criança aprende com mais facilidade sobre aquilo que gosta. Complementando essa ideia, Mahoney (1993) relata que a função da emoção na ação educativa é a de abrir caminho para a aprendizagem significativa, ou seja, aquela que vai ao encontro das necessidades, interesses e problemas reais das crianças. Essa aprendizagem resulta em novos significados transformadores da sua maneira de ser: amplia seu campo perceptual, possibilitando a descoberta de novas ideias; aumenta seu contato com o mundo subjetivo e com o mundo exterior. Nesse contexto, contemplar os conhecimentos e aprendizagens “formais” e elaborados é necessário, mas assumem, concomitante, relevância a sensibilidade, a atenção, o questionamento e a habilidade de observação do sobre o que se passa (MAHONEY, 2004).

Assim, vale destacar que as reflexões tecidas até agora sobre a emoção na prática educativa estão embasadas na concepção de Wallon e de seus interpretes. Todavia, consideramos pertinente abordar algumas concepções teóricas de Vygotsky, que, assim como Wallon, também contribui para se pensar o papel dessa dimensão na prática e na relação educativa.

Em vista disso, a ideia de que a cognição está diretamente ligada à afetividade, sendo tão importante quanto a primeira, também embasa a concepção de Vygotsky. Desse modo, ao discorrer sobre a visão fragmentada de desenvolvimento e aprendizagem humana, o autor sugere que “a velha educação sempre logicizava tudo e intelectualizava o comportamento, resultando daí um terrível “secamento do coração” a completa ausência de sentimentos que se tornou traço obrigatório de todos que passaram por essa educação” (VYGOTSKY, 2004, p. 143).

Nesse sentido, vemos que esse privilégio que até hoje é dado à cognição é fruto de uma velha educação, que é meramente intelectualista e conteudista, que desconsidera as condições necessárias para o pleno desenvolvimento e aprendizagem da criança. Discorrendo sobre isso, Vygotsky (2005) afirma que a educação que separa as palavras dos atos é um fracasso. A instrução que a criança não põe em prática não traz nenhuma mudança real à sua vida, à sua posição no coletivo. A educação fracassa quando não considera as diversas interconexões da criança com o meio, se está alienada da sua vida real, das condições subjetivas (apenas através das quais pode atuar), da precedente história do desenvolvimento de cada criança e das suas características individuais, das suas capacidades, interesses, exigências e outras atitudes perante a realidade. Complementamos esse pensamento com Rocha (2002, p. 79), o qual nos assinala que:

Todavia, a dimensão que os conhecimentos assumem na educação das crianças pequenas coloca-se numa relação extremamente vinculada aos processos gerais de constituição da criança: a expressão, o afecto, a sexualidade, a socialização, o brincar, a linguagem, o movimento, a fantasia, o imaginário as suas cem linguagens.

Assim, reafirmando a importância da dimensão afetiva, Vygotsky (2003) afirma que, além de preparar as correspondentes formas de inteligência, é necessário que o professor também se preocupe com as formas que retratam às forças do sentimento. Dessa maneira, se ele quiser enraizar algo na mente da criança é necessário estimular o sentimento. O autor apresenta, para isso, o seguinte exemplo: “Lembro-me disso porque me surpreendeu na infância”. Observamos que o que é permeado pela afetividade, pelo sentimento, torna-se significativo para pessoa ficando para sempre nas suas lembranças. Então, sugere que a emoção é uma das mais fortes formas de comportamento, são para o professor um meio de educar as reações, ou seja, se ele quiser ocasionar na criança formas positivas de comportamento, antes terá que se preocupar com que essas reações deixem uma marca emocional (VYGOTSKY, 2004). Nesse sentido, para Vygotsky (2004), o sociocultural – também na forma de educação escolar – contribui para que a criança domine suas emoções e comportamentos. Nas palavras de Toassa (2009, p. 139):

A etapa da vontade ou domínio da própria conduta é possível apenas com a conquista dos meios culturais: ferramentas (mediadoras da relação entre homem e natureza) e signos (mediadores da relação dos homens para com outros homens e consigo próprio). Através destas mediações, que constituem novas formas de estimulação, o homem pode dominar seu próprio comportamento, as manifestações comportamentais, o processo de satisfação do instinto.

Nesse sentido, no contexto educativo, o professor é o mediador da memória afetiva e de determinados comportamentos da criança. Vale aqui destacar que, como já comentamos,

determinadas reações suas podem gerar circuito perverso. Conforme Vygotsky (2003), isso significa dominar as emoções, incluindo-as na rede geral do comportamento de forma que se vinculem a todas as outras reações, não se expressando somente de maneira perturbadora e desorganizadora. Aqui, novamente está presente a ideia de corticalizar as emoções no comportamento.

Sendo assim, diante das contribuições desses autores, a educação contribui para o desenvolvimento e aprendizagem integral do indivíduo. Compreendemos que tanto Wallon quanto Vygotsky abordam a importância de se considerar a emoção na prática educativa, seja na forma de vínculo afetivo, seja na construção do conhecimento. Outra importante conclusão desses autores é que o professor não pode se deixar cair em circuito perverso, isto é, responder as manifestações emotivas da criança de maneira negativa, quer dizer, com raiva, descontrole, apatia. Para isso, além de conhecer como a dimensão afetiva se manifesta na criança, é fundamental que o professor conheça como ela manifesta em si mesmo, ou seja, reflita de maneira racional sobre/para controlar suas próprias emoções.

Nesse contexto, acreditamos que, para a “educação das emoções”, além de contemplar e considerar a emoção na relação educativa com a criança é importante também que as reflexões sobre essa dimensão também estejam presente no planejamento e na organização do meio e das “atividades” educativas. Como nos coloca Laurinda Almeida (2004), o professor está capacitado para reconhecer e atender as necessidades e possibilidades dos alunos, pois ele representa o entorno humano ordenado, sistematizado, para apoiar as crianças em suas tarefas de desenvolvimento.

#### 2.4 A AFETIVIDADE E SUAS DIMENSÕES NA TEORIA DE WALLON: EMOÇÃO, SENTIMENTO E PAIXÃO

Ao refletirmos sobre a emoção na prática educativa, foi possível constatar a importância dessa dimensão, não somente na relação entre professor e criança, bem como na constituição da pessoa e no processo de aprendizagem. Diante disso, entender o que é a afetividade é fundamental para se ter clareza da sua definição, como também diferenciá-la de suas dimensões, que, muitas vezes, são confundidas e mal diferenciadas. Conforme Ana Rita Almeida (2008), é necessário distinguir a afetividade de suas manifestações, diferenciando-a da emoção, sentimento e paixão.

A afetividade é o domínio mais abrangente no qual aparecem diferentes manifestações desde as primeiras, basicamente orgânicas, até as mais diferenciadas, como as emoções, os sentimentos e as paixões, que não são sinônimos ou a “mesma coisa”, pois cada um tem sua própria definição, bem como a sua função na dimensão afetiva.

Nesse sentido, assim como o desenvolvimento, a afetividade também é um processo marcado por conflitos, rupturas e evoluções. De acordo com Wallon (1995, p. 144):

No próprio domínio da afetividade surgem transformações que são resultados desses conflitos. Se foram possíveis as teorias intelectualistas das emoções, isso deve-se à preponderância adquirida pelos motivos e imagens intelectuais no domínio dos sentimentos e das paixões. O erro foi não ter notado a redução simultânea do aparelho verdadeiramente emocional, de terem assimilado emoção e sentimentos ou paixão, quando se opera daquela para estes uma transferência funcional, que na criança está presente na dependência da idade. Mas os mais emotivos não se tornam necessariamente os mais sentimentais ou os mais apaixonados, longe disso. Trata-se, com efeito, de tipos diferentes, que dizem respeito a um diferente equilíbrio entre as atividades psíquicas.

Diante disso, as transferências funcionais da afetividade na forma de sentimentos, paixão e emoção, para autor, dependem da idade da criança, ou seja, desenvolvem-se em consonância com seus estágios de desenvolvimento, nos quais as manifestações, bem como as funções dessas dimensões, têm suas próprias especificidades.

Nessa mesma perspectiva, baseando-se em Wallon, Ana Rira Almeida (2008) assinala que há dois tipos de afetividade: a afetividade orgânica, quando os motivos de bem-estar e mal-estar estão, principalmente, ligados às sensibilidades interoceptivas, proprioceptivas e exteroceptivas; e a afetividade moral, quando os motivos que provocam os estados de bem-estar e mal-estar já envolvem a chamada sensibilidade ao outro. Assim, a afetividade passa para outro patamar e, com base fortemente social, evolui para uma ordem moral, sendo seus motivos originados das relações indivíduo-outrem, das relações pessoais ou sociais.

Diante disso, a primeira forma de afetividade é a orgânica. Segundo Wallon (1995), estão associadas a essa afetividade as manifestações psíquicas da criança, assim como as necessidades e automatismos alimentares, que são imediatos ao nascimento. A essa afetividade estão associadas as expressões de mal-estar ou de bem-estar, e o primeiro comportamento muscular e vocal do lactante, ou seja, suas gesticulações e sonorizações. Essas primeiras manifestações apresentam nuances afetivas. Posteriormente, a afetividade orgânica é nutrida e manifestada pelo toque, pelas expressões, pelo olhar, é pura emoção, como nos infere Dantas (1992, p. 90):

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

Sobre a afetividade moral, Ana Rita Almeida (2008, p. 48) destaca que, “[...] só aparece mais tarde, quando começam a atuar outras funções na criança, como a representação e o conhecimento, ou seja, quando já se opera o conflito entre a emoção e a razão”. Em outras palavras, é necessária uma evolução da criança para que a afetividade moral se desenvolva. Completando isso, Galvão (1995, p. 62) salienta que:

No bebê, os estados afetivos são. Invariavelmente, vividos como sensações corporais, e expressos sob a forma de emoções. Com a aquisição da linguagem diversificam-se e ampliam-se os motivos dos estados afetivos, bem como os recursos para sua expressão. Tornam-se possíveis manifestações afetivas como os sentimentos, que, diferente das emoções, não implicam obrigatoriamente em alterações corporais visíveis. Ao longo do desenvolvimento, a afetividade vai adquirindo relativa independência dos fatores corporais. O recurso à fala e à representação mental faz com que variações nas disposições afetivas possam ser provocadas por situações abstratas e ideias, e possam ser expressas por palavras.

Como nos apresenta a autora, a independência da afetividade dos fatores corporais é progressiva. Assim, é importante destacar que, com o desenvolvimento da afetividade moral, outras manifestações, como é o caso dos sentimentos, também se manifestam nas relações da criança. Nesse contexto, como comentando anteriormente, emoção, sentimento e paixão são manifestações da afetividade que se diferem em vários aspectos.

Sobre as emoções, Galvão (1995, p. 61-62) ressalta que:

As emoções possuem características específicas que as distinguem de outras manifestações da afetividade. São sempre acompanhadas de alterações orgânicas, como aceleração dos batimentos cardíacos, mudanças no ritmo da respiração, dificuldades na digestão, secura na boca. Além dessas variações no funcionamento neurovegetativo, perceptíveis para quem as vive, as emoções provocam alterações na mímica facial, na postura, na forma como são executados os gestos. Acompanham-se de modificações visíveis do exterior, expressivas, que são responsáveis por seu caráter altamente contagioso e por seu poder mobilizador do meio humano.

Nessa perspectiva, uma das características da emoção é a plasticidade, isto é, as emoções são visíveis, pelo fato de serem sempre acompanhadas de alterações corporais. Essas reações expressivas da emoção devem ao fato da existência de um substrato corporal comum, a função postural ou tônica (GALVÃO, 1995), que regula as alterações do tônus da musculatura dos órgãos internos e da musculatura esquelética. Ao serviço da expressão das emoções, as variações tônico-posturais atuam, também, como produtoras de estados emocionais; entre movimento e emoção, a relação é de reciprocidade. Outra importante

característica, como nos mostra a autora, é o alto poder de contágio das emoções. Nas palavras de Wallon (1975, p. 154):

Existe uma espécie de mimetismo emocional que explica até que ponto as emoções são comunicativas, contagiosas e como elas se traduzem facilmente nas massas por impulsões gregárias e pela abolição em cada indivíduo do seu ponto de vista pessoal, do seu autocontrole. A emoção leva às impulsões coletivas, à fusão das consciências individuais numa única alma comum e confusa. É uma espécie de participação onde mais ou menos se apagam as delimitações que às vezes os indivíduos gostam tão ciosamente de marcar e de manter em si. Ela corresponde a um estado psíquico mais primitivo que a tomada de consciência pela qual a pessoa afirma a sua autonomia.

Diante disso, no momento em que a razão ou a instrumentalização racionalizam a expressão pura da emoção, ou seja, a automatizam, ela deixa de ser emoção, pelo fato de não exercer justamente uma de suas principais características, que é o contágio emocional. De acordo com Wallon (1995), a emoção exterioriza a afetividade, estimulando mudanças que tendem a reduzi-las. As relações afinam os seus meios de expressão e fazem deles instrumentos de sociabilidade cada vez mais especializados. Contudo, ao se tornarem mais preciosos e mais autônomos, separam-se da própria emoção. Em vez de serem a onda propagadora, tendem a reprimi-la, impondo-lhes diques que quebram a sua onda propagadora e contagiante. Complementamos essa ideia de Wallon com as palavras de Ana Rita Almeida (2008, p. 349), a qual nos coloca que:

É interessante perceber a relação complexa entre a emoção e o meio social, particularmente, o papel da cultura na transformação das suas expressões. Se, por um lado, a sociedade especializa os meios de expressão da emoção, transformando-os em instrumentos de socialização, por outro lado, essa especialização tende a reprimir as expressões emocionais. As formas de expressão tornam-se cada vez mais socializadas, a ponto de não expressarem mais o arrebatamento característico de uma emoção autêntica.

Por fim, outra característica da emoção é que ela é regressiva, consegue inibir as atividades racionais. Conforme Dantas (1993, p. 74), “a relação entre razão e emoção é marcada por inibições recíprocas, ou seja, é preciso que a emoção desapareça para que posso atuar como o combustível que alimenta a atividade racional”.

É importante frisar que a emoção também tem um caráter de sociabilidade. Para Wallon, a função de apelo ao outro faz com que as emoções supram pela ação do outro, a imperícia dos primeiros anos de vida (ALMEIDA, 1999). As emoções são modificadas, transformadas nas relações sociais, isto é, nas trocas e interações que se dão entre os indivíduos. Isso posto, todas essas reflexões nos mostram que a emoção é composta de manifestações mais imediatas, as quais podemos dar como exemplo, o medo, a raiva, a alegria etc.

O sentimento e a paixão são manifestações da afetividade, que, ao contrário da emoção, tem seus efeitos mais duradouros e são mais visíveis pelas representações mentais do que pelas alterações corporais. Entretanto, também surgem das relações que a criança estabelece com o outro. De acordo com Mahoney (2004, p. 68):

O sentimento vai ocupar sempre uma posição central em todos os momentos do desenvolvimento, independentemente de faixa etária. A criança, ao se desenvolver psicologicamente, vai se nutrir principalmente das emoções e dos sentimentos disponíveis nos relacionamentos que vivencia.

Sobre a paixão, Wallon (1995, p. 145) assinala que:

A paixão pode ser viva e profunda na criança. Mas com ela surge o poder de tornar a emoção silenciosa. Ela pressupõe, portanto, para se desenvolver, a capacidade de autocontrole e não se pode antecipar à oposição claramente sentida entre o ego e as outras pessoas, cuja consciência não se produz antes dos 3 anos. Então a criança torna-se capaz de amadurecer secretamente frenéticos ciúmes, ligações afetivas exclusivas, ambições mais ou menos vagas, mas exigentes.

Assim, tanto os sentimentos como a paixão são reduções da emoção, que, segundo Wallon (1995) serão mais persistentes, perseverantes e absolutos, quanto mais ocorra uma afetividade mais excessiva, em que continuam a operar certas reações vegetativas da emoção, sendo, assim, a redução da emoção atualizada por influências e que resultam de interferências e conflitos entre efeitos da vida orgânica e postural, outros que dependem da representação, ou conhecimento, e da pessoa. Nesse sentido, a afetividade mais intelectualizada se dá na forma de sentimento e paixão pelo fato de exigirem da criança capacidades de autocontrole, consciência e pensamento.

### 3. CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

#### 3.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nas pesquisas de abordagens qualitativas, conforme Minayo (1999, p. 16), “entendemos por metodologia o caminho do pensamento e da prática exercida na abordagem da realidade. Nesse sentido, a metodologia ocupa um lugar central no interior das teorias e está sempre referida a elas”. Conforme a autora, a escolha metodológica é fundamental na realização de uma pesquisa, pois contempla a teoria e a prática.

Sendo assim, optamos pela abordagem qualitativa pelo fato de objetivarmos ir além do exposto e compreender o contexto. Para Zantem (2004, p. 31), “o trabalho de investigação qualitativa é entender globalmente as categorias que mobilizam os atores para compreender a realidade e para atuar sobre a realidade”. É justamente a necessidade de entender a realidade do universo da pesquisa acadêmica que mobiliza nossas reflexões.

De cunho bibliográfico, este estudo se caracteriza numa análise da produção acadêmica recente, cujo processo analítico possibilitará um aprofundamento do tema escolhido, a saber: a dimensão da afetividade nas pesquisas científicas nas áreas da Educação e da Psicologia. Concordamos com Alves (1992, p. 58), quando pontua que:

A importância atribuída à revisão crítica de teorias e pesquisas no processo de produção de novos conhecimentos não é apenas mais uma exigência formalista e burocrática da academia. É um espaço essencial à construção do objeto de pesquisa e como tal deve ser tratado, se quisermos produzir conhecimentos capazes de contribuir para o desenvolvimento teórico-metodológico na área e para a mudança de práticas que já se evidenciaram inadequadas ao trato dos problemas com que se defronta a educação brasileira.

Relacionando a ideia da autora ao nosso interesse de pesquisa, acreditamos que justamente a perspectiva de uma revisão crítica move-nos a uma análise da produção acadêmica. A partir do que já foi produzido, podemos perceber o caminho teórico-metodológico das pesquisas, mas é no desenvolvimento das mesmas, nos saberes e nas concepções que buscamos encontrar possíveis contribuições para a prática educativa no contexto da Educação infantil. Todavia, para isso, segundo Gatti (2006, p. 26), “esse recolhimento de informações necessita ir além da superficialidade e do senso comum buscando compreensões que ultrapassem o entendimento imediato, elaborando conhecimentos que lance luz sobre fenômenos, questões, segundo algum referencial”.

Partindo desses delineamentos metodológicos, a realização desta pesquisa objetiva analisar como a dimensão da afetividade no contexto educativo da Educação Infantil é

abordada na produção acadêmica científica recente, em dissertações concluídas durante os anos de 2011 a 2016. Com isso, ao confrontar as perspectivas teóricas conceituais recorrentes na abordagem entre as pesquisas analisadas, espera-se contribuir para um conhecimento em torno de uma perspectiva da criança na integralidade das dimensões que as constituem, apresentando, também, o que as principais conclusões dos estudos apresentam no sentido de indicações pedagógicas para Educação Infantil.

### **3.1.1 O catálogo de teses e dissertações da CAPES: critérios para seleção dos trabalhos**

Para o levantamento das pesquisas, optamos pelo catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo fato de abranger um número significativo de produções. O catálogo também oferece filtros que facilitam a pesquisa direcionada. Vale destacar que realizamos também uma pesquisa na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), contudo, como as obras eram praticamente as mesmas, decidimos focar apenas na CAPES.

Para iniciar a pesquisa, foi necessário definir os descritores e os filtros que seriam utilizados na busca das produções acadêmicas. Dessa forma, decidimos como descritores “afetividade”, “emoção” e “afeto”: *afetividade*, pela abrangência do termo; *emoção*, por ser a dimensão da afetividade mais presente na faixa etária da Educação Infantil; e *afeto*, por ser uma dimensão do sentimento, outra dimensão da afetividade.

A escolha pelo recorte temporal de 2011 a 2016 se deu pelo fato de, em 2009, ter sido aprovada as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009). A área de atuação se ateve na Psicologia e na Educação por estar diretamente relacionada ao nosso tema e objeto de pesquisa. Contudo, nosso objetivo não é realizar uma diferenciação entre essas áreas na perspectiva da temática.

Assim, o primeiro passo foi pesquisar os descritores utilizando como filtro apenas o recorte temporal, para assim ter uma noção da quantidade de pesquisa nas diversas áreas sobre esse tema. O Quadro 1, a seguir, indica o número de obras encontradas por ano e descritor.

<b>Descritor</b>	<b>2011</b>	<b>2012</b>	<b>2013</b>	<b>2014</b>	<b>2015</b>	<b>2016</b>	<b>Total</b>
<i>Emoção</i>	104	118	120	160	166	161	829
<i>Afetividade</i>	107	128	124	157	155	145	816
<i>Afeto</i>	109	151	154	175	172	239	1000
<b>Total</b>	<b>320</b>	<b>397</b>	<b>398</b>	<b>492</b>	<b>493</b>	<b>545</b>	<b>2645</b>

Quadro 1: Número de teses e dissertações encontrados por ano: descritor emoção, afetividade e afeto  
 Fonte Elaborado pela pesquisadora a partir do Catálogo de teses e dissertações da CAPES (2017).

Em seguida, para realizar o levantamento das pesquisas que tratam da *afetividade*, *afeto* e *emoção* nos contextos educativos, decidimos como termo e filtro “Educação Infantil”, “Creche” e “Pré-escola”. Assim, nesse momento, para a pesquisa combinamos os descritores com o termo filtro e delimitamos os anos recorte e as áreas de atuação. Os resultados são representado do Quadro 2, que segue.

<b>Descritor</b>	<b>Educação Infantil</b>	<b>Creche</b>	<b>Pré-escola</b>	<b>Total</b>
<i>Emoção</i>	10	2	-	12
<i>Afeto</i>	14	3	-	17
<i>Afetividade</i>	34	10	1	45
<b>Total</b>	<b>58</b>	<b>15</b>	<b>1</b>	<b>84</b>

Quadro 2: Número de teses e dissertações encontrados na combinação de descritor com termo filtro  
 Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Contudo, mesmo com esses filtros, nem todas essas obras contemplavam nosso objeto de estudo. Com isso, o primeiro critério para primeira seleção das pesquisas foi a leitura dos títulos e resumos, elencando aquelas pesquisas que tratavam diretamente da afetividade no contexto da Educação Infantil, com foco na prática pedagógica. Assim, desse montante de 84 pesquisas, ficaram 25 produções, sendo 20 dissertações e 5 teses, conforme indicado no Quadro 3.

<b>Descritor</b>	<b>Dissertação</b>	<b>Tese</b>	<b>Total</b>
Emoção	2	1	3
Afeto	4	2	6
Afetividade	14	2	16
<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>5</b>	<b>25</b>

Quadro 3: Número de trabalhos selecionados por descritor: teses e dissertações  
 Fonte Elaborado pela pesquisadora.

### 3.1.2 Caracterização geral das pesquisas

Para a caracterização geral, utilizamos como base as 25 pesquisas selecionadas a partir do primeiro critério. Com relação à regionalização, foi possível constatar significativa concentração de pesquisas produzidas na região Sudeste, totalizando, assim, 15 pesquisas. Já na região Sul, localizamos um total de seis pesquisas; na região Nordeste, encontramos três

pesquisas; na região Centro-Oeste, uma pesquisa; e na região Norte, não encontramos nenhuma pesquisa.

Referente ao ano de publicação, quatro pesquisas foram definidas em 2011, seis no ano de 2012, três no ano de 2013, cinco no ano de 2014, três no ano de 2015 e quatro no ano de 2016. É possível constatar que a produção acadêmica manteve uma linearidade na quantidade de pesquisas defendidas por ano.

Situando as 25 pesquisas no âmbito federal, estadual e privado, verificamos que 11 pesquisas foram produzidas em Universidades Federais, seis em Universidades Estaduais e oito em Universidades Particulares. O Quadro 4, a seguir, apresenta os autores e as suas respectivas universidades.

<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Universidade</b>	<b>Estado Ano</b>
MEDEIROS, Maria Fabrícia de	A dimensão da afetividade na construção da autonomia infantil: uma análise das interações entre crianças e professoras na educação infantil	Universidade Federal da Paraíba (UFPB)	PB 2015
GASPARIM, Liege	Interações em sala de aula: vinculações afetivas e a constituição da pessoa para Henri Wallon	Universidade Federal do Paraná (UFPR)	PR 2012
ROCHA, Mariana Roncarati de Souza	Perspectivas de uma educação dialógica na creche: a co-autoria da criança na construção da prática educativa	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)	RJ 2012
PIGATTO, Carolina Zasso	Vínculos afetivos na educação infantil: desafios na auto(trans)formação permanente de professores	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	RS 2016
GOELZER, Juliana	O diálogo e a afetividade no contexto da educação infantil: as “pessoas grandes” dizendo a sua palavra	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	RS 2014
RODRIGUES, Renata Suzi Escudeiro Hastenreiter	Análise dos aspectos da relação social entre crianças: contribuições para a inclusão na Educação Infantil	Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)	ES 2011
PORTO, Vivia Camila Cortes	Afetividade nas práticas pedagógicas: implicações para o desenvolvimento da criança pequena com deficiência	Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)	ES 2014
PRATES, Maria Riziane Costa	Composições curriculares na educação infantil: por um aprendizado afetivo	Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)	ES 2012
PINHEIRO, Francisco Pablo Huascar Aragão	Docência na educação infantil: ofício, atividade e saúde	Universidade Federal do Ceará (UFC)	CE 2014
LOPES, Juliana Aparecida Pereira	A corporeidade na segunda etapa da educação infantil de uma escola da rede particular: o que pensa a professora? Como se posiciona a família?	Universidade Federal de São João Del-Rei (UFSJ)	MG 2015

SÁ, Ticiania Santiago de	Enlaces entre educação e cultura nos processos de formação humana no contexto da educação infantil	Universidade Federal do Ceará (UFC)	CE 2016
CACHEFFO, Viviane aparecida Ferreira Favareto	Manifestações afetivas nas concepções e práticas educativas no contexto da creche: reflexões a partir da perspectiva walloniana	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP)	SP 2012
GALIANI, Simone da Silva	A afetividade nas práticas pedagógicas: atitudes e expressões verbais nas interações professora-crianças, sob a perspectiva de Henri Wallon	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP)	SP 2013
LIMA, Mariana Parro	“Vitória vai à escola: o papel da afetividade na formação de professores da educação infantil”	Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)	SP 2013
GRANA, Katuska Marcela	Um estudo exploratório: interação socioafetiva entre bebês	Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)	SP 2011
SILVA, Osvaldo Luiz da	O corpo do Educador Infantil visto como uma "Literatura Menor"	Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Unirio)	RJ 2013
SANTOS, Núbia Aparecida Schaper	Sentidos e significados sobre o choro das crianças nas creches públicas do município de Juiz de Fora/MG	Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Unirio)	RJ 2012
DUARTE, Rubiara	As reações das educadoras diante dos bebês e suas demandas no cotidiano das creches	Universidade do Vale do Itajaí (Univali)	SC 2012
ANDRÉ, Rita de Cássia Marinho de Oliveira	Creche: Desafios e possibilidades: uma proposta curricular para além do Educar e Cuidar	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP)	SP 2016
NASCIMENTO, Alda Nazaré Santos do	Processo de letramento na educação infantil: ensino desenvolvimental	Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC/GO)	GO 2014
BRANDÃO, Daniela Bridon dos Santos Reis	A função educativa no laço professor e bebê a partir do desejo: alcances e limites	Universidade de São Paulo (USP)	SP 2016
REICHERT, Estela Elisabete	Autoridade docente na Educação Infantil: relações de poder e processos de (des) naturalização	Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos)	RS 2015
ZEGLIN, Irene Vonsovicz	Ambientalização curricular na educação infantil: um diálogo possível a partir das relações com a natureza, o afeto e o cuidado	Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul)	SC 2016
BIRCHAL, Paula de Souza	Exploração lúdica e afetividade em crianças de creche	Universidade de São Paulo(USP)	SP 2011
CAIRES, Tatiane Priscilla	Relação entre meio afetivo familiar e ambiente escolar: Estudo realizado em uma escola municipal de educação infantil de Campinas	Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL)	SP 2014

Quadro 4: Autores, títulos, universidades e estados das 25 pesquisas selecionadas

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Desse levantamento (Quadro 4), a partir da combinação de descritores e leitura prévia, decidimos fazer uma leitura mais atenta e detalhada, objetivando escolher as dissertações que iriam compor o *corpus* de análise da pesquisa. Ou seja, as dissertações cujas temáticas e objetos de estudo dessem os subsídios necessários para uma amostra viável de análise e que, além disso, se aproximassem ou contemplassem do tema que propusemos pesquisar.

Diante disso, para a escolha do *corpus* de análise, realizamos uma leitura flutuante que nos auxiliou nos critérios de exclusão. O primeiro critério foi a exclusão de cinco teses pelo fato dessa pesquisa ser em nível de Mestrado, tendo como foco a produção acadêmica de dissertações. O segundo critério foi a exclusão de cinco dissertações por apresentarem a afetividade de forma secundária, tendo como foco principal outros objetos de estudos que dialogam com a afetividade<sup>2</sup>. O terceiro critério foi a exclusão de uma dissertação por não ser encontrada em meio eletrônico, impossibilitando sua leitura. O quarto critério foi a exclusão de uma dissertação, por apresentar o mesmo foco de estudo e objetivos semelhantes de outras dissertações já escolhidas para análise. Ficamos, assim, com um total de 13 dissertações que compuseram o *corpus* de análise.

### 3.1.3 Caracterização do *corpus* de análise

Para situarmos o *corpus* de análise, iremos apresentar alguns elementos que julgamos importantes, entre eles está a abordagem metodológica, objetivos e contexto das pesquisas, o perfil das autoras das dissertações. O Quadro 5, que segue, apresenta os autores das pesquisas, o título dos trabalhos e o respectivo ano de defesa.

<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Univ.</b>	<b>Ano</b>
GRANA, Katuska Marcela	Um estudo exploratório: interação socioafetiva entre bebês	UEC	2011
CACHEFFO, Viviane aparecida Ferreira Favareto	Manifestações afetivas nas concepções e práticas educativas no contexto da creche: reflexões a partir da perspectiva walloniana	UNESP	2012
GASPARIM, Liege	Interações em sala de aula: vinculações afetivas e a constituição da pessoa para Henri Wallon	UFPR	2012
ROCHA, Mariana Roncarati de Souza	Perspectivas de uma educação dialógica na creche: a co-autoria da criança na construção da prática educativa	Unirio	2012
DUARTE, Rubiara	As reações das educadoras diante dos bebês e suas demandas no cotidiano das creches	Univali	2012
GALIANI, Simone da Silva	A afetividade nas práticas pedagógicas: atitudes e expressões verbais nas interações professora-crianças, sob a perspectiva de Henri Wallon	UNESP	2013

<sup>2</sup> A ênfase dessas dissertações estava no Corpo, leitura e alfabetização, estruturação do ambiente.

LIMA, Mariana Parro	“vitória vai à escola: o papel da afetividade na formação de professores da educação infantil”	Unicamp	2013
GOLZER, Juliana	O diálogo e a afetividade no contexto da educação infantil: as “pessoas grandes” dizendo a sua palavra	UFSM	2014
CAIRES, Tatiane Priscilla	Relação entre meio afetivo familiar e ambiente escolar: estudo realizado em uma escola municipal de educação infantil de Campinas	UNISAL	2014
MEDEIROS, Maria Fabrícia de	A dimensão da afetividade na construção da autonomia infantil: Uma análise das interações entre crianças e professoras na educação infantil	UFPB	2015
LOPES, Juliana Aparecida Pereira	A corporeidade na segunda etapa da educação infantil de uma escola da rede particular: o que pensa a professora? Como se posiciona a família?	UFSJ	2015
PIGATTO, Carolina Zasso	Vínculos afetivos na educação infantil: desafios na auto(trans)formação permanente de professores	UFSM	2016
ANDRÉ, Rita de Cássia Marinho de Oliveira	Creche: desafios e possibilidades. Uma proposta curricular para além do Educar e Cuidar	PUC-SP	2016

Quadro 5: Dissertações selecionadas para o corpus de análise: Autor, título, ano e universidade  
Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Em relação à metodologia, das 13 dissertações, 12 realizaram pesquisa de campo com crianças, professores ou famílias no contexto da Educação Infantil. Apenas uma dissertação realizou pesquisa bibliográfica através de análise documental.

Utilizando abordagem qualitativa, nove das 13 dissertações são desenhadas como estudo de caso ou estudo exploratório; outras três dissertações são definidas como estudos com características etnográficas e uma não especificou o tipo de estudo.

Os principais instrumentos utilizados para coleta de dados foram observação, entrevista ou ambas. As observações foram realizadas de maneira direta ou utilizando filmagens, videograções e registros fotográficos de situações que permeavam o contexto ou a relação educativa. Uma das dissertações utilizou o diálogo através de cartas entre pesquisador e professor; outra utilizou a técnica de grupo focal realizado na instituição pesquisada, entre pesquisador e professor, com registros de relatos e videograções. Outros instrumentos utilizados foram: questionários aplicados aos professores, profissionais da creche ou família; as análises das produções das crianças realizadas no contexto educativo; e o diário de campo para registro das observações que as pesquisadoras achavam pertinente, como, por exemplo, situações cotidianas que aconteciam na relação educativa e que se constituíam em itens de reflexão. Apenas uma dissertação utilizou a pesquisa bibliográfica e análise documental, utilizando como análise documentos da instituição pesquisada.

Com relação aos sujeitos da pesquisa, três das 13 dissertações incluíram como sujeitos da pesquisa professores e crianças; quatro apenas professores; duas dissertações professores, crianças e família; duas dissertações foram específicas com bebês; uma relacionada ao professor, monitor e crianças; e numa dissertação todos os funcionários da escola. Desse modo, foi possível observar que as crianças são os sujeitos de oito das 13 dissertações selecionadas, e mesmo nas quatro dissertações em que elas não são assim tomadas, o foco dessas pesquisas são as práticas voltadas para elas. Sendo assim, as pesquisas revelam a legitimação da criança como sujeito da investigação.

Como *lócus* das pesquisas, foram identificadas as redes privada, comunitária e pública, que é maioria. Os espaços educativos são definidos como Centros, Escolas e Unidades. Os sujeitos das pesquisas, em algumas dissertações, são definidos como crianças, como crianças pequenas ou, ainda, como alunos.

As contribuições teóricas da área da Psicologia enfatizaram, em sua maioria, as contribuições de Henri Wallon e Lev Vygotsky, e de seus interpretes como Heloysa Dantas, Marta Kohl de Oliveira, Ana Rita Silva Almeida, Abigail Alvarenga Mahoney, Laurinda Ramalho de Almeida e Izabel Galvão. Na área da Educação tivemos as contribuições de Paulo Freire, Sonia Kramer e Tizuko Morchida Kishimoto.

Além desses autores situados no desenvolvimento infantil e na educação de crianças pequenas, outros diálogos também foram identificados, como com: a Filosofia, com as contribuições de Foucault, Mikhail Bakhtin e Jorge Larrosa; e a Sociologia da Infância, com as referências de Willian Corsaro e Manuel Sarmiento.

A respeito das áreas de formação, 10 pesquisadoras são formadas em Pedagogia, uma em Psicologia, outra em Psicomotricidade e outra em Naturologia. As motivações para a realização da pesquisa surgiram do âmbito e vivências profissionais ou de projetos vindos ainda da graduação. Assim, foi possível constatar que as pesquisadoras, em sua maioria, são professoras e o desejo em pesquisar a afetividade veio justamente das reflexões e indagações que foram surgindo na prática educativa.

#### **3.1.4 A análise de conteúdo: técnica de análise das dissertações**

Objetivando analisar e interpretar os dados de maneira qualitativa, optamos pela técnica de análise de conteúdo para tratar os dados coletadas na pesquisa. Bardin (1977, p. 77) define essa análise como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

São esses procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo que permitem que se compreenda a “mensagem” que se quer passar, conforme Franco (2003), é o conteúdo “oculto” e suas entrelinhas, ou seja, ir além do que pode ser quantificado e classificado para o que pode ser decifrado. Para se chegar a esse nível de compreensão, é necessário ir além da superficialidade, e também é imprescindível considerar o contexto de quem emite a mensagem.

Nesse sentido, a análise de conteúdo tem algumas etapas ou processos para sua concretização. O primeiro deles é a pré-análise que, para Bardin (1977), constitui-se na fase de organização correspondente a um período de intuições que tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de modo a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise. Trata-se, assim, de estabelecer um programa de análise que, podendo ser flexível, deve ser preciso.

Assim, a partir da organização dos documentos e da formulação do programa de desenvolvimento da análise, a próxima etapa é a “leitura flutuante”. Conforme Bardin (1977, p. 96, grifo da autora):

*A leitura «flutuante».* - A primeira atividade consiste em estabelecer contacto com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações. Esta fase é chamada de leitura «flutuante» por *analogia* com a atitude do psicanalista. Pouco a pouco: a leitura vai-se tornando mais precisa, em função de hipóteses emergentes, da projeção de teorias adaptadas sobre o material e da possível aplicação de técnicas utilizadas sobre materiais análogos.

Desse modo, a leitura flutuante permite conhecer as produções e, assim, escolher as que vão constituir o *corpus* de análise. De acordo com a autora, “o corpus é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos. A sua constituição implica, muitas vezes, escolhas, seleções e regras” (BARDIN, 1977, p. 96).

Com o *corpus* definido, a leitura mais atenta dos diversos elementos que compõe permitirá a classificação dos mesmos em categorias. A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, seja por diferenciação, por reagrupamento segundo o gênero, com critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes que reúnem um grupo de elementos sob um título genérico, agrupamento efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos. O critério de categorização pode ser semântico (categorias temáticas), sintático (os verbos e adjetivos), léxico (classificação

das palavras, de acordo com o seu sentido, com emparelhamento dos sinônimos e dos sentidos próximos) e expressivo (BARDIN, 1977). Sendo assim, são esses elementos que permitem a inclusão e exclusão em determinada categoria.

### 3.1.5 Definição das categorias e o sistema de categorização

Seguindo os passos da análise de conteúdo, inicialmente, realizamos a leitura flutuante para definirmos as dissertações que fariam parte do *corpus* de análise. Definido o *corpus* de 13 dissertações, a partir dos critérios já apresentados, realizamos a leitura mais detalhada de cada dissertação, transcrevendo os dados em um fichamento síntese, contendo: tema, objeto de estudo, objetivos de pesquisa, autores de referência, conceitos centrais, metodologia, campo de pesquisa, sujeitos e principais considerações. De acordo com Franco (2003), para a efetivação desse processo a contextualização é um dos principais requisitos, o “pano de fundo”, no sentido de garantir a relevância dos resultados a serem divulgados e socializados.

A leitura mais detalhada possibilitou conhecer a fundo o texto de cada dissertação. A análise individual evidenciou as tendências nas abordagens dos problemas de pesquisa, as escolhas metodológicas, as recorrências nas concepções de afetividade e a visão de criança e infância. Isso permitiu a aproximação e diferenciação das produções, culminando na construção das categorias de análise. Assim, nossas categorias foram definidas *a posteriori*. Para Franco (2003), essas categorias não definidas *a priori*, emergem do discurso, do conteúdo, e implicam em constante ida e volta do material de análise para a teoria.

Sobre a construção das categorias, Bardin (1977, p. 118) também destaca que:

Classificar elementos em categorias, impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com outros. O que vai permitir o seu agrupamento, é a parte comum existente entre eles. É possível, contudo, que outros critérios insistam noutros aspectos de analogia, talvez modificando consideravelmente a repartição anterior.

Portanto, as temáticas e objetos de pesquisa foram os principais elementos que serviram de base para o agrupamento das dissertações. Para a autora, “fazer uma análise temática consiste em descobrir os ‘núcleos de sentido’ que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido” (BARDIN, 1977, p. 105). Dessa maneira, a partir do agrupamento das pesquisas, emergiram três categorias apresentadas nos Quadros 6, 7 e 8, a seguir.

<b>Título da dissertação</b>	<b>Pesquisadora</b>
Interações em sala de aula: vinculações afetivas e a constituição da pessoa para Henri Wallon	GASPARIM, Liege
A afetividade nas práticas pedagógicas: atitudes e expressões verbais nas interações professora-crianças, sob a perspectiva de Henri Wallon	GALIANI, Simone da Silva
A dimensão da afetividade na construção da autonomia infantil: uma análise das interações entre crianças e professoras na educação infantil	MEDEIROS, Maria Fabrícia de
Perspectivas de uma educação dialógica na creche: a co-autoria da criança na construção da prática educativa	ROCHA, Mariana Roncarati de Souza
Um estudo exploratório: interação socioafetiva entre bebês	GRANA, Katuska Marcela

**Quadro 6: Estudos sobre a afetividade nas interações sociais em contextos educativos**

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

<b>Título da dissertação</b>	<b>Pesquisadora</b>
Vitória vai à escola: o papel da afetividade na formação de professores da educação infantil	LIMA, Mariana Parro
O diálogo e a afetividade no contexto da educação infantil: as “pessoas grandes” dizendo a sua palavra	GOELZER, Juliana
Vínculos afetivos na educação infantil: desafios na auto(trans)formação permanente de professores	PIGATTO, Carolina Zasso
As reações das educadoras diante dos bebês e suas demandas no cotidiano das creches	DUARTE, Rubiara
Manifestações afetivas nas concepções e práticas educativas no contexto da creche: reflexões a partir da perspectiva walloniana	CACHEFFO, Viviane aparecida Ferreira Favareto

**Quadro 7: Estudos sobre a dimensão afetiva e a formação de professores**

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

<b>Título da dissertação</b>	<b>Pesquisadora</b>
Creche: desafios e possibilidades. Uma proposta curricular para além do Educar e Cuidar	ANDRÉ, Rita de Cássia Marinho de Oliveira
A corporeidade na segunda etapa da educação infantil de uma escola da rede particular: o que pensa a professora? Como se posiciona a família?	LOPES, Juliana Aparecida Pereira
Relação entre meio afetivo familiar e ambiente escolar: estudo realizado em uma escola municipal de educação infantil de Campinas	CAIRES, Tatiane Priscilla

**Quadro 8: Estudos sobre Afetividade e corporeidade como dimensões do currículo**

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A partir dessa categorização, antes de iniciar a análise de conteúdo propriamente dita, elencamos as palavras/conteúdos que serviram para encontrar os excertos que apresentavam o conteúdo central de cada dissertação. Esses excertos foram agrupados por proximidade de discurso, o que permitiu delinear os principais elementos de cada categoria.

#### 4. EDUCACÃO INFANTIL: DIMENSÃO DA AFETIVIDADE NA PRODUÇÃO CIENTÍFICA ANALISADA

Neste capítulo, discutiremos a respeito das categorias de análise que se originaram a partir das 13 dissertações do *corpus*, no que se refere à dimensão da afetividade no contexto educativo da Educação Infantil. Dessa maneira, esta pesquisa visou confrontar as perspectivas teóricas sobre a dimensão afetiva que permeiam as dissertações e, com isso, refletir na busca de levantar alguns indicativos que contribuam para a prática e relação educativa, partindo do tema suscitado.

Sendo assim, as três categorias de análise foram definidas *a posteriori* a partir das temáticas e dos objetos de estudo. Os estudos das dissertações selecionadas remetem à perspectiva da aprendizagem e desenvolvimento integral, apontando a afetividade como uma importante dimensão que necessita ser considerada e contemplada no processo educativo da Educação Infantil – planejamento, rotina, prática educativa –, bem como na formação e vivência de professores. As categorias foram assim definidas: 1) *Estudos sobre a afetividade nas interações sociais em contextos educativos*; 2) *Estudos sobre a dimensão afetiva e a formação de professores*; 3) *Estudos sobre afetividade e corporeidade: implicações para concepção de criança e infância e como dimensão do currículo*.

##### 4.1 ESTUDO SOBRE A AFETIVIDADE NAS INTERAÇÕES SOCIAIS EM CONTEXTOS EDUCATIVOS

A primeira categoria, *Estudos sobre a afetividade nas interações sociais nos contextos educativos*, foi composta por cinco dissertações de mestrado. O foco dessas pesquisas está na afetividade nas relações educativas, contudo, achamos pertinente subdividir em duas subcategorias. Como as formas de relação, aprendizagem e desenvolvimento acontecem de formas diversas conforme a idade, isso de certa forma também é perceptível nos temas das pesquisas. Assim, as pesquisas que compõe a primeira subcategoria compreendem sujeitos na fase do personalismo e se dedicaram ao estudo sobre a afetividade nas inter-relações educativas para o desenvolvimento e aprendizagem. Já as pesquisas que integram a segunda subcategoria envolvem sujeitos no estágio emocional e sensorio motor e se dedicaram ao estudo das comunicações afetivas inerente à criança na relação entre ela e o professor, e as interações socioafetivas, que acontecem entre os pares. Essas pesquisas trazem a necessidade

de o professor compreender as manifestações e expressões da criança, e refletir sobre as respostas que dão para as mesmas.

Nesse sentido, as dissertações dessa categoria trazem a dimensão afetiva como forma de enriquecer e fortalecer as interações e relações sociais no contexto educativo, refletindo sobre ações pedagógicas e educativas que poderão contribuir para isso.

#### **4.1.1 A Afetividade nas relações e interações educativas: implicações para o desenvolvimento, aprendizagem e autonomia**

A afetividade, como uma importante dimensão na aprendizagem e desenvolvimento da criança, é o que fundamentou a subcategoria afetividade e aprendizagem. Dessa forma, as três dissertações que a compõe se dedicaram ao estudo da afetividade nas relações educativas envolvendo crianças entre 3 a 5 anos de idade e contextos de Educação Infantil. A implicação dessas relações para o desenvolvimento e aprendizagem da criança é o que moveu as pesquisas de Gasparin (2012) e Galiani (2013), e para a construção da autonomia infantil, a pesquisa de Medeiros (2015).

A dissertação *Interações em sala de aula: Vinculações afetivas e a constituição da pessoa para Henri Wallon*, de Liege Gasparin (2012), trata-se de uma pesquisa empírica com abordagem qualitativa, na qual desenvolve o tema sobre a afetividade na relação professor-criança e a possível interferência na construção do conhecimento. O principal objetivo foi investigar a qualidade dessas relações, bem como as formas de comunicação que permeiam a prática educativa. Os autores de referência utilizados na pesquisa foram: Wallon, Mahoney e Almeida, La Taille, Dantas e Oliveira, Dantas, Almeida e Galvão. O contexto escolhido para pesquisa foi uma turma de Educação Infantil de uma instituição pública do município de Curitiba, PR. Os dados foram coletados a partir de cinco instrumentos: desenho com relatos, filmagens livres, jogo gira-gira, emocionômetro (técnica em que a criança demonstra a emoção que está sentindo) e autoscopia (autoanálise de imagens videogravadas). Os sujeitos participantes da pesquisa foram 24 crianças, na faixa etária dos cinco anos, e duas professoras.

Na dissertação, intitulada *A afetividade nas práticas pedagógicas: atitudes e expressões verbais nas interações professora-crianças, sob a perspectiva de Henri Wallon*, Simoni da Silva Galiani (2013) aborda a afetividade nas interações entre um grupo formado por 22 crianças, com idade entre quatro e cinco anos, e sua professora. Caracterizada como um estudo de caso etnográfico com caráter exploratório, o objetivo da pesquisa foi investigar a presença e características da afetividade nessas relações de interação, sob a perspectiva da

teoria walloniana. Além de tomar como base teórica Henri Wallon, outros autores também foram tomados como referência, aproximando-se bastante dos mesmos referenciais utilizados na pesquisa apresentada anteriormente (GASPARIN, 2012), a saber: Almeida, Dantas, Mahoney e Almeida, Galvão e Tassoni e Leite. Os dados foram coletados a partir das observações realizadas no espaço de uma instituição de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Presidente Prudente, SP, e também de entrevista semiestruturada com a professora do grupo de crianças participantes da pesquisa.

Na dissertação *A dimensão da afetividade na construção da autonomia infantil: uma análise das interações entre crianças e professoras na educação infantil*, Maria Fabrícia de Medeiros (2015) apresenta como tema a afetividade nas interações entre professoras-criança e criança-criança e suas implicações para o processo da autonomia infantil. O principal objetivo foi investigar/analisar as interações e afetividade cotidiana que acontecem na relação educativa. O contexto da pesquisa foi o Centro de Referência em Educação Infantil (CREI) da Rede Pública Municipal de João Pessoa, e os sujeitos foram 26 crianças de três anos, a professora e a monitora. O referencial teórico teve Henri Wallon e Vygotsky como autores principais e alguns intérpretes, como Galvão (1995). A metodologia com abordagem qualitativa se caracterizou pela observação do tipo etnográfica e participante. Para coleta de dados, fez uso de questionário, filmagem e diário de campo.

O pressuposto que Medeiros (2015) e Gasparin (2012) partem para investigarem a dimensão afetiva na relação educativa é o da importância da relação e interação com o meio e com o outro para o indivíduo se construir e se desenvolver como ser humano, ou seja, se é nas experiências de relação e interação que esse desenvolvimento acontece, qual a implicação da afetividade e das relações afetivas nesse contexto? Sendo assim, as autoras destacam que:

Logo, o desenvolvimento humano são construções feitas com o outro através das experiências interativas frequentemente com parceiro (s) mais experiente (s) que vão mediar o encontro da criança com o mundo ao qual será inserida. (MEDEIROS, 2015, p. 21).

A pessoa se torna humana a partir da **interação com o meio** e, em grande medida, com o outro humano. Nós nos construímos humanos nos **relacionamentos** com os outros. Nascemos mergulhados no **meio social** e nessa **interação** somos alimentados, embalados, agasalhados, acolhidos. E nesse **diálogo social** incorporamos uma gama de regras, normas e leis para adaptação a esse meio. (GASPARIN, 2012, p. 17, grifos nossos).

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. (GALIANI, 2013, p. 78, grifos nossos).

É importante frisar que na ideia dos autores, tanto o meio como as pessoas contribuem para o desenvolvimento do indivíduo, contudo, inicialmente, são as relações e interações com o outro que se configuram como uma espécie de “ponte” entre o indivíduo e o meio. As palavras de Oliveira (1997, p. 36) vêm ao encontro desse pensamento: “é o grupo cultural onde o indivíduo se desenvolve que lhe fornece formas de perceber e organizar o real, as quais vão constituir os instrumentos psicológicos que fazem a mediação entre o indivíduo e o mundo”.

Dessa maneira, é possível perceber a ideia do desenvolvimento como um processo que não acontece de forma linear, ou seja, ao mesmo tempo em que o indivíduo se adapta ao meio, ele também participa da sua construção, ou seja, é no âmbito das relações e interações sociais que ele vai significando e dando sentido às inúmeras influências que recebe do meio e, assim, desenvolve possibilidades de ação, isto é, internaliza essas significações e as usa a favor de seus interesses ou, como salienta a autora, cria formas de “resistências”. Nesse sentido, recorreremos às palavras de Oliveira (1997, p. 39):

O processo de desenvolvimento do ser humano, marcado por sua inserção em determinado grupo cultural, se dá “de fora para dentro”. Isto é, primeiramente o indivíduo realiza ações externas, que serão interpretadas pelas pessoas ao seu redor, de acordo com os significados culturalmente estabelecidos. A partir dessa interpretação é que será possível para o indivíduo atribuir significados a suas próprias ações e desenvolver processos psicológicos internos que podem ser interpretados por ele próprio a partir dos mecanismos estabelecidos pelo grupo cultural e compreendidos por meio de códigos compartilhados pelos membros desse grupo.

Para Mahoney (1993, p. 68), são essas relações que as crianças vivenciam que “vão definir as possibilidades de a criança buscar no seu ambiente e nas alternativas que a cultura lhe oferece, a consolidação de suas potencialidades, ou seja, se projetar na busca daquilo que ela pode vir-a-ser”.

Nesse sentido, a ideia de que mediado pelas relações e interações com o outro e com o meio, além de desenvolver-se, a criança também constrói conhecimento e inúmeras aprendizagens, como é abordado pelas autoras:

Por meio da linguagem e da **interação social** é que a **criança** levanta e reformula suas hipóteses acerca do funcionamento do mundo, compara, exclui, ordena e, conseqüentemente, constrói suas categorias de pensamento; ou seja, através das variadas ações mentais possibilitadas pela **interação** é possível ao sujeito obter **conhecimento**. (GASPARIM, 2012, p. 45, grifos nossos).

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. (GALIANI, 2013, p. 43, grifos nossos).

De acordo com Vygotsky (1989) trata-se da forma como a criança **interage** na maior parte do tempo, pelo brinquedo, brincadeira, imaginação e faz-de-conta, que a auxilia enxergar e tentar compreender o sentido como o outro a percebe, sua aprovação ou reprovação a determinada fala ou atitude, conseqüentemente repelindo ou encorajando e intensificando a forma de **interação** que será estabelecida com o outro, se disciplinadora ou **afetiva** e cooperativa que resultam conseqüentemente na construção da **autonomia infantil**. (MEDEIROS, 2015, p. 147, grifos nossos).

Sendo assim, conforme Gasparin (2012) e Galiani (2013), através da relação e interação, a criança apropria-se e constrói conhecimento. Segundo Vygotsky (1991, p. 60-61):

Propomos que um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em operação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança.

É importante ressaltar que os autores retratam tanto a questão dos processos internos como também a questão de conhecimento e desenvolvimento, ou seja, a cada fase ou estágio novas aquisições são alcançadas e vice-versa. Ao abordar essa questão, Wallon (1995) destaca que as relações da criança com os seres e as coisas são consideradas como fundamento indispensável de todo o conhecimento e de toda a consciência. Em cada nível de evolução as estruturas em formação e as atividades em que participa se relacionam com o desempenho de suas ações. Complementamos com o pensamento de Vygotsky (2005), no qual aprendizado não é desenvolvimento, contudo, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental, movimentando vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Nesse sentido, apesar de a aprendizagem e o desenvolvimento serem processos distintos, eles se complementam entre si.

Medeiros (2015) também partilha dessa ideia, argumentando que é pela interação que a criança constrói sua autonomia. Um diferencial na fala desse autor é que o outro pode repelir ou encorajar a construção autônoma da criança, ou seja, suas ações podem contribuir ou serem prejudiciais para a mesma. Segundo Vygotsky (2003), a atitude do ser humano com relação ao ambiente necessita ter o caráter de atividade e não de dependência. Desse modo, a adaptação ao ambiente pode provocar a mais dura luta contra seus diferentes elementos, denotando inter-relações ativas com o indivíduo. Logo, no mesmo ambiente social pode haver orientações sociais diversas do indivíduo, e toda questão reside na direção que essa atividade será educada.

Nesse sentido, é importante que se perceba a criança como um ser em potencial que tem muito a oferecer e a aprender. Nessa perspectiva, recorreremos às palavras de Wallon (1975), as quais ressalta que a educação que respeita a totalidade da personalidade e a

integridade dos processos utiliza cada fase da infância para garantir as disposições e aptidões adequadas à sua plena realização, de modo que não sejam atrofiadas ou perdidas. Complementando essa ideia com o pensamento de Oliveira (1997, p. 64), “qualquer modalidade de interação social, quando integrada num contexto realmente voltado para a promoção do aprendizado e do desenvolvimento, poderia ser utilizada, portanto, de forma produtiva na situação escolar”.

Na pequena infância, um dos meios sociais que a criança frequenta são as instituições de Educação Infantil. Essas instituições fazem parte do cotidiano de muitas famílias, auxiliando na educação e cuidado dos filhos. São nesses espaços que a criança vivencia e estabelece relações e interações que se diferem daquelas que acontecem no âmbito familiar. Dessa forma, os estudos aqui analisados refletem sobre a qualidade e diversidade das mesmas:

A qualidade das **interações** promovidas no interior dos grupos no espaço da sala de aula é o que influenciará o **desenvolvimento das capacidades** dos alunos, sejam elas **cognitivas, afetivas ou motoras**. (GASPARIN, 2012, p. 13, grifos nossos).

Percebemos que quanto mais diversificadas forem as **interações** mais capazes de refletir criticamente os indivíduos podem se tornar, remetendo-nos ao ambiente heterogêneo que compõe as creches e, portanto, propiciador para que tais **interações** ocorram levando as crianças ao **desenvolvimento de suas múltiplas habilidades**. (MEDEIROS, 2015, p. 76, grifos nossos).

Podemos perceber que Gasparin (2012) e Medeiros (2015) enfocam a questão da qualidade e diversidade das interações no contexto educativo tanto para o desenvolvimento integral como das múltiplas habilidades da criança. De acordo com Ana Rita Almeida (1999), a importância do meio em que a criança se relaciona ser “sadio” e o fato de que o resultado de suas relações desenvolverem a sociabilidade, mas também contribuam para a construção da sua personalidade.

Isso remete à necessidade da reflexão na prática educativa, em que, segundo Galvão (1995), a estruturação dos contextos educativos, fruto do planejamento pedagógico, necessita conter uma reflexão sobre as oportunidades de interações sociais oferecidas, definindo, por exemplo, se serão realizadas individual ou coletivamente e, nesse caso, como serão compostos os grupos. O contexto educativo, ao possibilitar uma vivência social diferente do grupo familiar, desempenha um importante papel na formação da personalidade da criança.

Outro fator que consideramos ser relevante para qualidade e diversidade dessas relações é não desconsiderar o contexto da criança, bem como as aprendizagens que ela já conquistou, antes de sua entrada no contexto educativo. Contudo, conforme Vygotsky (2005), a aprendizagem que acontece nesse contexto se difere da que acontece anteriormente:

Pela sua importância, este processo de aprendizagem que se produz antes que a criança entre na escola, difere de modo essencial do domínio de noções que se adquirem durante o ensino escolar. Todavia, quando a criança, com suas perguntas, consegue apoderar-se dos nomes dos objetos que a rodeiam, já está inserida numa etapa específica de aprendizagem. Aprendizagem e desenvolvimento não entram em contato pela primeira vez em idade escolar, portanto, mas estão ligados entre si desde os primeiros dias de vida da criança. (VYGOTSKY, 2005, p. 34).

A questão dos grupos e da heterogeneidade que compõe o contexto educativo da Educação Infantil é mais um dado importante levantado nesses excertos. Nesse sentido, os autores ressaltam que a interação entre pares presentes nas relações sociais desse contexto também contribui para o desenvolvimento e aprendizagem da criança:

A **interação** entre pares na educação infantil é importante para o **desenvolvimento da linguagem**, da criatividade, a convivência com outras crianças, o **relacionamento** no grupo. (GASPARIN, 2012, p. 115, grifos nossos).

Percebemos a importância e a influência favorável das **relações** entre os pares para o **desenvolvimento** das crianças, Corsaro (2011, p. 129-130) em seus estudos sobre a infância afirma que “os pares são mais importantes que os pais no que diz respeito ao **desenvolvimento** da criança”, muito embora isso não signifique que as famílias não sejam importantes, mas que as **relações** entre os pares que acontecem nas **interações afetam** mais fortemente o **desenvolvimento** das crianças do que as próprias **relações** estabelecidas com os adultos. (MEDEIROS, 2015, p. 118-119, grifos nossos).

Para Oliveira (1997), a interação entre as crianças também provoca intervenções no desenvolvimento das crianças. Os grupos de crianças são heterogêneos quanto ao conhecimento já adquirido nas diversas áreas, sendo que as crianças mais experientes em um determinado aspecto podem contribuir para o desenvolvimento das outras. A criança também pode ser mediadora entre uma e outra criança e as ações e os significados estabelecidos como relevantes no interior da cultura.

É possível verificar que nos excertos citados as autoras demonstram que tudo que permeia as relações e interações da criança, seja diretamente com o meio ou mediada pelo adulto ou mesmo com outras crianças, influenciam e participam intimamente da sua constituição como pessoa, bem como no seu processo de desenvolvimento e aprendizado. Diante disso, as autoras abordam a importância da dimensão afetiva e das relações afetivas no contexto educativo:

Tendo em vista a intimidade da **relação** entre **aprendizagem** e **emoção**, pode se supor que o **afeto** interfere na formação das **estruturas cognitivas** e que, portanto, o fortalecimento da **qualidade** das **relações afetivas** entre **criança e adulto** poderá contribuir efetivamente para os processos de ensino e aprendizagem. (GASPARIN, 2012, p. 12, grifos nossos).

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 apud GALIANI, 2013, p. 55, grifos nossos).

E assim sendo, refletimos sobre a importância não apenas da **afetividade** propriamente dita para o **desenvolvimento** da criança, mas estamos tratando diretamente das **interações afetivas** que acontecem durante toda a vida e que **afetarão** decisivamente não apenas o **desenvolvimento**, mas também a formação como pessoa e a **construção da autonomia**. (MEDEIROS, 2015, p. 68, grifos nossos).

A partir disso, é possível salientar que as autoras abordam a relevância das relações afetivas no âmbito das relações que se dão no contexto educativo, denotando a implicação da afetividade na aprendizagem, desenvolvimento e formação do indivíduo como pessoa. Gasparin (2012), ao apontar a influência do afeto na formação das estruturas cognitivas, remete-nos À perspectiva anunciada por Wallon (1995, p. 66):

Este é o caso das funções intelectuais, que na psicogênese vão adquirindo importância progressiva como forma de interação com o meio. A atividade intelectual, que tem a linguagem como um instrumento indispensável, depende do coletivo. Permitindo acesso à linguagem, podemos dizer que a emoção está na origem da atividade intelectual. Pelas interações sociais que propicia, as emoções possibilitam o acesso ao universo simbólico da cultura.

Ao destacar que através das relações afetivas a criança externaliza seus desejos e vontades, Galiani (2013), fundamentando-se em Wallon, refere-se à afetividade como uma forma de comunicação. Para salientar essa perspectiva, recorreremos às Mahoney (2004), em que as emoções, os sentimentos e a paixão são sinalizadores de como o ser humano é afetado pelo mundo interno e externo. Essa condição de ser afetado pelo mundo estimula tanto os movimentos do corpo como a atividade mental, constituindo-se em recursos de sociabilidade, de comunicação, um exercendo atuação sobre o outro, com o apoio do ato motor.

É importante ressaltar que Medeiros (2015), ao acrescentar a esse ponto de vista a premissa de que as relações afetivas participam ativamente não somente do desenvolvimento da criança como também na construção da autonomia e na sua formação como pessoa, aponta para a necessidade de considerar que a cada evolução da criança, as especificidades características de seu estágio de desenvolvimento, bem como as suas condições de existência, diferem-se. De acordo com Ana Rita Almeida (1999), a cada estágio da criança as manifestações afetivas se diferem em virtude das necessidades e possibilidades maturacionais. Aos poucos, observam-se progressos nas interações da criança com o seu meio próximo e as expressões da afetividade vão se especializando, tornando cada vez mais fortes as interações sociais.

Nesse sentido, vemos que há um entrelaçamento entre o orgânico e social, ou seja, a maturação biológica juntamente com as relações que a criança estabelece com o meio vão mediando a sua construção em múltiplos aspectos. Conforme Wallon (1995), a cada fase o comportamento e as condições de existência próprias a cada época do desenvolvimento constituem entre as possibilidades da criança e do meio um sistema de relações recíprocas. O meio não é o mesmo em todas as idades, ele é composto por tudo aquilo que possibilita os procedimentos que a criança dispõe para obter a satisfação das suas necessidades. Por isso, é também o conjunto de estímulos sobre os quais exerce e regula sua atividade. Ao mesmo tempo, cada etapa é um momento de evolução mental e um tipo de comportamento. Isso também ocorre com a afetividade, em que também há a integração entre as condições orgânicas e as sociais, ou seja, o biológico e as influências do meio também interferem na construção e nas manifestações da afetividade. De acordo com Ana Rita Almeida (1999, p. 13), “A criança, quando vai para a escola, leva consigo tanto os conhecimentos já construídos, quanto os prelúdios de sua vida afetiva. Tais aspectos se interpenetram dialeticamente, interagindo de maneira significativa sobre a atividade do conhecimento”.

Portanto, essa junção faz com que as relações afetivas se difiram a cada fase do desenvolvimento pelo fato de que a afetividade também vai sofrendo modificações, como indicamos em nossa fundamentação teórica, a afetividade orgânica, a moral etc. Isto é, emergem a necessidade de novas relações afetivas e sociais, sendo que a implicação dessas relações tem outras nuances. Diante disso, a importância das relações afetivas que são estabelecidas entre professor e criança e a necessidade de se reconhecer o papel das mesmas no contexto educativo também são destacadas nas três pesquisas analisadas:

Essa tríade aluno-professor-**conhecimento** se faz nas **mediações relacionais** na escola, no planejamento das atividades, na seleção dos conteúdos, na avaliação, bem como nos **vínculos afetivos** entre as pessoas que ensinam e as que aprendem (se é que existe essa divisão tão nítida) e na maneira que o aluno **interage** com o **conhecimento** que lhe vai sendo apresentado. (GASPARIM, 2012, p. 57, grifos nossos).

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**. (GALIANI, 2013, p. 55, grifos nossos).

Portanto, as **interações** entre professor-criança e criança-criança são primordiais ao **desenvolvimento** das crianças, no entanto, cabe ressaltar que o professor pode ser um facilitador neste processo, que envolve a **construção da autonomia** através das **interações afetivas**, ocupando-se atentamente a contemplar em sua **prática** a individualidade de cada criança que influenciam na coletividade, transformando o

ambiente da sala em um lugar dinâmico onde cada um possa expressar-se, refletindo, questionando sem ser repreendido, influenciando e sendo influenciado pelos episódios que acontecem no ambiente de sua inserção. (MEDEIROS, 2015, p. 90, grifos nossos).

Gasparin (2012), ao trazer novamente a questão do conhecimento, destaca que os vínculos afetivos que se estabelecem na relação entre professor e criança repercutem na maneira como ela interage com o conhecimento. Nesse mesmo sentido, Galiani (2015) também relata que os vínculos e as trocas afetivas que se estabelecem na convivência cotidiana e na relação professor-criança ultrapassam o limite da prática docente, podemos dizer que repercutem em relação ao conhecimento e a aprendizagem da criança, mas também na sua memória afetiva de seu professor. De acordo com Dantas (1992), a emoção estabelece as bases da inteligência, dessa maneira, a afetividade surge como condição necessária para que se intervenha sobre ela. Dessa forma, estimular, a princípio, a inteligência coincide com a nutrição da afetividade. Mais tarde, a temperatura afetivo-emocional da relação pedagógica representará, provavelmente, o elemento catalisador sem o qual a reação de síntese cognitiva não se realiza. A afirmação de que “a criança não aprende sem vínculo afetivo” é inteiramente procedente, e permitirá afirmar, retomando o nosso tema, que a emoção é o agente mediador da ação pedagógica.

Galiani (2013) também se refere ao papel do professor na valorização das relações afetivas. Nessa perspectiva, nas palavras de Ana Rita Almeida (1999, p. 16), “possibilitar relações afetivas na sala de aula é função pedagógica, portanto está nos limites do que defendemos ser papel do professor”.

Em vista disso, Medeiros (2015), ao relacionar o professor como facilitador na construção da autonomia da criança, tomando como pressuposto a necessidade das interações afetivas, diz respeito à afetividade como pressuposto essencial nessas interações. Nesse sentido, para essa construção autônoma, é imperativo considerar na prática educativa a individualidade da criança, ou seja, apesar de estar no contexto educativo, inserida em grupos, cada criança é única. Conforme Vygotsky (2005, p. 42):

Cada matéria escolar tem uma relação própria com o curso do desenvolvimento da criança, relação que muda com a passagem da criança de uma etapa para outra. Isto obriga a examinar de novo todo o processo das disciplinas formais, ou seja, do papel e da importância de cada matéria no posterior desenvolvimento psicointelectual geral da criança. Semelhante questão não pode esquematizar-se numa fórmula única, mas permite compreender melhor como são vastos os objetivos de uma investigação experimental extensiva e variada.

Percebemos que Medeiros (2015) também evidencia a necessidade de transformar o contexto educativo em um espaço onde todos possam se expressar. Acreditamos ser pertinente

trazer essa questão para a expressão das emoções que é essencial tanto para a criança como para o professor, no sentido de se autoconhecer. Segundo as autoras aqui analisadas:

[...] é necessário que o professor conheça os **fenômenos emocionais** para melhor lidar com sua própria **afetividade** e com a de seus alunos, que os conheça melhor não somente no aspecto **cognitivo**, mas também no **emocional** – o que se poderia chamar de **metaemoção**. (GASPARIN, 2012, p. 23, grifos nossos).

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. (GALIANI, 2013, p. 41-42, grifos nossos).

Sendo assim, estabelecer condições propícias para que as **interações** aconteçam satisfatoriamente é primordial, requerendo, no entanto, que sejam consideradas e respeitadas as características **emocionais**, **afetivas** e cognitivas das **crianças**, conduzindo conseqüentemente para a **construção da autonomia**, que será constituída por intermédio das **interações**. (MEDEIROS, 2015, p. 98, grifos nossos).

Observamos que Gasparin (2012) e Galiani (2013) nos colocam que o conhecimento sobre a emoção permite ao professor lidar com suas questões emocionais, mas, principalmente, mediar essa dimensão na relação educativa com a criança. Nessa compreensão, o desconhecimento ou a desconsideração dessa dimensão pode ser prejudicial na qualidade dessas relações. Conforme Laurinda Almeida (2012, p. 86):

O professor precisa conhecer as teorias de desenvolvimento, de aprendizagem, de personalidade que os livros ensinam. Mas precisa ter uma atitude permanente de investigador do ser em desenvolvimento e de sua prática. E o conhecimento que aí adquire – na prática – volta a enriquecer as teorias. Ou seja, psicologia e pedagogia, em suas relações, realizam um benefício mútuo.

Nessa perspectiva, Medeiros (2015), ao salientar que é primordial considerar as características afetivas e cognitivas da criança, evidencia que, apesar de se integrar afetividade e cognição, tem suas diferenciações no desenvolvimento e a cada fase necessitam de diferentes orientações na relação educativa. Recorro às palavras de Galvão (1995, p. 45), que:

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.

Sendo assim, outro pressuposto levantado pelas autoras é a necessidade de considerar o papel das emoções no desenvolvimento humano, contribuindo na busca de uma educação

que respeite todas as dimensões. Nesse sentido, as pesquisadoras sugerem posturas e ações que podem facilitar ou dificultar esse processo:

[...] é necessário que o **professor** encare a **dimensão afetiva** como parte substancial da formação humana; e como tal também faz parte, dos processos de construção do conhecimento. Conhecer os **sentimentos** dos **alunos** na busca de reflexão sobre a importância da **afetividade** no processo ensino-aprendizagem seria um caminho para o aperfeiçoamento e o enriquecimento da **prática pedagógica**. (GASPARIN, 2012, p. 62, grifos nossos).

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. (GALIANI, 2015, p. 27, grifos nossos).

Quando tratamos da criança neste **contexto afetivo** intensifica-se o grau de cuidado e responsabilidade ao lidar e conduzir as **relações interpessoais** e os **sentimentos** envolvidos, pois estes estão envoltos em um mundo de constantes descobertas que podem positivamente ou negativamente interferir no **desenvolvimento e formação de seu eu**, bem como na **construção da autonomia**. (MEDEIROS, 2015, p. 75, grifos nossos).

Para Gasparin (2012) e Galiani (2013), a dimensão afetiva tem a mesma importância que a cognição na aprendizagem da criança, ou seja, é possível perceber que salientam que todas as dimensões da criança necessitam ser consideradas no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. De acordo com Dantas (1992), a construção da pessoa será constituída de momentos predominantemente afetivos ou cognitivos, não paralelos, mas integrados. Cada novo momento incorporará as aquisições do nível anterior. Isso significa que a afetividade depende, para evoluir, de conquistas realizadas no plano da inteligência, e vice-versa.

Vygotsky (2005) também demonstra essa integração entre afeto e cognição, assinalando para a existência de um sistema dinâmico em que o afetivo e o intelectual se unem. Segundo ele, cada ideia contém uma atitude afetiva transmutada na relação com a realidade em que se está inserido. As necessidades e os impulsos de uma pessoa até a direção específica é tomada por seus pensamentos, e o caminho inverso, a partir de seus pensamentos até o seu comportamento e sua atividade.

Nesse sentido, para as autoras, refletir sobre a dimensão afetiva é uma possibilidade para enriquecer a prática educativa, contribuindo para o desenvolvimento da criança. De acordo com Ana Rita Almeida (1999, p. 16):

A compreensão da reciprocidade entre afetividade e inteligência é a mola propulsora para uma discussão proveitosa acerca das relações afetivas na sala de aula. Não basta aceitar a afetividade como um aparato das relações com o conhecimento. É necessário entendê-la como uma companheira fiel da inteligência; afirmar sua ausência é desconhecer a relação entre afetividade-inteligência no desenvolvimento humano.

Para Medeiros (2015), as relações e os sentimentos vivenciados podem contribuir de maneira positiva ou negativa na formação da pessoa e na construção da sua autonomia. Ou seja, ao desconhecer ou ao desrespeitar esses processos, essas relações podem potencializar ou limitar esse desenvolvimento (da pessoa e da autonomia). De acordo com Mahoney (2012), a teoria de Wallon para pensar as relações educativas abre caminhos para refletir sobre como promover as condições que respeitem o processo de desenvolvimento, levando em consideração as condições de existência da criança e as suas possibilidades neurológicas e orgânicas. Ressalta, ainda, que educar é respeitar essa integração, percebendo que é um movimento constante e contínuo.

Diante das reflexões tecidas, as dissertações que compõe essa subcategoria, demonstraram a importância do meio, relatando o contexto educativo, o professor e as outras crianças como propulsores de relações e interações afetivas que são fundamentais na construção da criança como pessoa que não acontece de forma isolada nem fragmentada. Nesse sentido, está presente a perspectiva de desenvolvimento integral, no qual não há dicotomização ou fragmentação das dimensões da pessoa, ou a supervalorização de uma dimensão em detrimento de outra.

#### **4.1.2 Comunicação Afetiva: a compreensão das possibilidades comunicativas e interativas dos bebês**

A afetividade na relação educativa também fundamentou a subcategoria comunicação afetiva, todavia o foco das pesquisas são as dinâmicas relacionais e comunicacionais que ocorrem entre pares e entre criança e professor. Nessa perspectiva, Rocha (2012) propôs o estudo da afetividade como forma de comunicação entre professor e criança. Já na pesquisa de Grana (2011), o aspecto afetivo que se dá nas interações entre pares. Os sujeitos nas duas pesquisas são bebês de 10 meses a 2 anos e meio e contextos de Educação infantil.

Na dissertação *Perspectivas de uma educação dialógica na creche: a co-autoria da criança na construção da prática educativa*, Mariana Roncarati de Souza Rocha (2012) desenvolve o tema da educação dialógica no cotidiano da creche. O principal objetivo foi desvelar, à luz teórica de Paulo Freire, Mikhail Bakhtin e Henri Wallon, possibilidades

dialógicas, cujo foco é as dinâmicas relacionais e comunicacionais que crianças entre um ano e dois anos e meio de idade estabelecem com os adultos, entre si e com espaços e objetos. A metodologia apoiou-se na pesquisa de campo e os dados foram coletados através de observação e registro em caderno de campo. Os contextos escolhidos para pesquisa foram duas creches da capital do Rio de Janeiro, a Creche da Fiocruz, unidade Instituto Fernandes Figueira, que é de âmbito federal, e a Creche Comunitária Santa Marta. Os sujeitos da pesquisa foram crianças de um ano e dois meses a dois anos e sete meses. Nesse período, de acordo com Wallon (1975, p. 79):

No momento em que está ainda dominada pela sua subjetividade afetiva, a criança entrega-se já a atividades que anunciam a fase seguinte, a “fase sensório-motora”. Conservam um caráter subjetivo e muitas vezes mesmo afetivo, mas o seu resultado é o de ligar mais estreitamente os movimentos às suas consequências sensíveis, de operar assim um ajustamento minucioso dos dados sensoriais e de tornar possível a percepção mais precisa e mais discriminativa das excitações causadas pelos objetos exteriores. Trata-se da atividade “circular”, assim chamada porque o efeito proveniente de um movimento às vezes fortuito provoca a reprodução deste, como que para verificar as suas relações e depois as suas modificações mútuas.

Na dissertação *Um estudo exploratório: interação socioafetiva entre bebês*, Katiuska Marcela Grana (2011) investiga a natureza das interações socioafetivas, identificando e analisando as características dos processos interativos empregados por bebês de 10 meses a 2 anos com seus pares, comparando-as conforme as suas respectivas faixas etárias. Sendo os grupos do Berçário I, correspondente a idade de 10 meses a 1 ano e 1 mês, e os do Berçário II, correspondente a idade de 1 ano e 3 meses a 2 anos. Os principais autores de referência trazidos na pesquisa foram Piaget e Stambak. A pesquisa de campo foi realizada em uma creche localizada numa cidade do interior do estado de São Paulo. Os dados foram coletados através de observação, registro em caderno de campo e filmagem.

Segundo Souza (1994), é necessário apreender o indivíduo no concreto das relações sociais e a partir delas, pois é incompreensível compreendê-lo fora do social. Sendo assim, a relevância das relações sociais na construção da criança também é ressaltada por Rocha (2012) e Grana (2011), que, ao realizarem suas pesquisas com e não sobre criança, indicam que o pressuposto de suas dissertações é a necessidade de legitimar a competência da criança na relação e no diálogo.

Nessa perspectiva, a legitimação da criança pequena como uma pessoa competente nas suas comunicações e **relações**, parece ser um dos alicerces para contribuir na elaboração, na invenção e na reinvenção de **práticas educativas** na **creche** que respeitem o direito e a liberdade de **expressão** das crianças. Aproximar-se em posição de escuta do universo infantil pode, por sua vez, colaborar para a construção de uma educação para crianças de **creche** que valorize as sutilezas de sua linguagem e de suas **relações**. Nesse sentido, o diálogo na **creche** pode se configurar como um

profundo respeito ao que comunicam as crianças, além de colaborar para incluí-las na participação da elaboração de uma **prática educativa** mais adequada às suas necessidades, interesses e competências. (ROCHA, 2012, p. 20, grifos nossos).

As **interações** entre os bebês são verdadeiramente ricas. Nelas constata-se inúmeras condutas que deflagram a **felicidade** propiciada, as várias tentativas de **expressarem seus desejos**, de se comunicarem com seus parceiros, de agirem conjuntamente, compartilhando as ações além de manifestarem atenção quanto às produções de outrem. (GRANA, 2011, p. 142, grifos nossos).

É possível constatar que, para as autoras a criança é um ser ativo e desde pequenas são capazes de estabelecer relações variadas, comunicando e expressando seus desejos, ou seja, as relações tecidas por ela são ricas em significados. Conforme Schmitt (2014, p. 219), “as crianças não são meras depositárias de significações que lhe são atribuídas pelo outro. Elas também dizem, agem, interferem no outro, a partir do lugar que ocupam na relação social”. Nesse pensamento, vemos que, para Rocha (2012), o lugar que a criança ocupa na relação educativa necessita ser ressignificado, ou seja, é imperativo que se dê a ela a oportunidade de participar na elaboração e da construção das práticas educativas em que faz parte. Segundo Schmitt (2014), isso significa que os bebês e as crianças pequenas, no contexto educativo não aguardam o adulto para viverem outras relações. A relação com o adulto é importante, mas não é a única a ocorrer neste ambiente. A função do professor, nesse sentido, é a de intervir de forma direta nas relações que estabelece com as crianças, mas também planejar a organização do ambiente físico e social, de modo a favorecer o envolvimento das crianças e bebês em suas múltiplas interações, independentemente de sua ação diretiva.

Todavia, a ação diretiva em demasia por parte do professor é revelada como uma preocupação por Rocha (2012), quando está revela que há uma surdez em relação ao que a criança expressa:

A não consideração do que comunicam as crianças e a “surdez” em relação ao que expressam, por exemplo, sobre alguma atividade proposta, parece ser um caminho mais simples e menos árduo, guiado pelo mecanicismo das atividades, [...]. Parece que, nesses casos, traçar um planejamento, horário por horário, com os objetivos pré-estabelecidos e já delimitados ao que o adulto e a instituição consideram importante para a criança, sem escutá-la, é menos custoso, pois, nesse caso, se dispensa a **relação** com a criança, ou melhor, nesse contexto se estabelece uma **relação autoritária**: “eu decido o que é para você fazer e você faz o que eu decidi”. Isso vale tanto nas **relações** entre educador e criança quanto entre instituição e educador. (ROCHA, 2012, p. 93, grifos nossos).

Nessa perspectiva, a infância, no **contexto da creche**, corre o risco de ficar reduzida à expectativa e/ou a uma imagem de um modelo pré-determinado, sendo moldada em uma forma pouco maleável, que se fecha às expressões espontâneas, às **manifestações emocionais**, às **relações sociais** e ao diálogo, à custa de ordens, instrumentos de controle e direcionamentos excessivos, além de disciplinar o corpo e suas expressões. (ROCHA, 2012, p. 15, grifos nossos).

Nessa perspectiva, as atividades rotineiras são realizadas de forma sistemática, mecanizada, pré-determinadas e “guiando” as práticas educativas. Às crianças só lhes cabem seguir ou receber esse “manual”, e as respostas do professor as suas expressões e manifestações são realizadas sem muita reflexão. Essa relação autoritária, pouco flexível, fundamentada no controle e no direcionamento das ações da criança é definida por Rocha (2012), tomando como base teórica Bakhtin, como uma perspectiva monológica de relação, ou seja, sem o estabelecimento de diálogo. Com base nessa ideia bakhtiniana, Solange Jobim e Souza (1994, p. 104) destaca:

Embarcar na corrente do pensamento de Bakhtin requer, assim, nos seus próprios termos, uma forma de pensar incontestavelmente dialógica. Isso nem sempre é fácil em um mundo marcado pela fragmentação, no qual o homem é constantemente reificado em categorias dicotômicas e excludentes. O pensamento ocidental tem se mostrado preponderantemente monológico, daí a dificuldade maior de se substituir as abordagens reificadas de interpretação da realidade pelo modelo dialógico e polifônico proposto por Bakhtin.

Todavia, o pensamento monológico, fragmentado, ainda influencia a prática e as relações educativas, assim, observamos Rocha (2012) relata que uma das consequências é a privação das expressões da criança, que acaba por atrofiar e desconsiderar suas possibilidades dialógicas e relacionais. Complementando essa ideia, Wallon (1975, p. 214) destaca que “as tarefas impostas devem desligar mais ou menos as crianças de seus interesses espontâneos e muito frequentemente não se obtém dela mais do que um esforço constrangido, uma atenção artificial ou mesmo uma verdadeira sonolência intelectual”.

A Educação Infantil é uma etapa educativa em que as manifestações e expressões da criança são muito espontâneas. Nesse sentido, Rocha (2012) e Grana (2012) expõem a necessidade de se ouvir o que elas têm a comunicar, percebendo suas possibilidades de relação e interação:

A educação dialógica na creche é uma proposta de inclusão da **expressão** da criança, de seus interesses, **desejos** e necessidades nas **práticas educativas** do dia-a-dia, que são expressos com ou sem palavras. A escuta refinada e apurada de suas **comunicações afetivas** é a base dessa proposta, pois muitas vezes as **expressões** podem passar despercebidas dentro do turbilhão de atividades rotineiras, fruto, muitas vezes, de concepções de infância que não levam em consideração que elas se comunicam desde que nascem. O ato de ouvir a criança, nessa perspectiva, é sutil e sensível, consistindo na observação atenta às **manifestações afetivas** das crianças, no que falam, na contextualização dos atos das crianças, na atenção e no respeito aos seus interesses e necessidades; enfim, a escuta que propomos é abrangente, pois “capta” o sentido das **expressões afetivas** das crianças por diversos meios. (ROCHA, 2012, p. 92-93, grifos nossos).

Contudo, se o educador assumir seu papel, organizando ambientes, observando, respeitando e incentivando as necessidades e iniciativas das crianças, dirigindo-se a elas com respeito e **carinho**, já estará contribuindo favoravelmente não apenas para

as **interações** entre os coetâneos, mas também para o seu desenvolvimento pleno, nessa primeira infância. (GRANA, 2011, p. 205, grifos nossos).

Notamos que as autoras, ao enfatizarem a importância da inclusão da “voz” da criança na prática educativa e do professor conhecer as características das interações que ela estabelece, remetem à demanda por parte do professor em respeitar, conhecer, mas, principalmente, considerar que as interações e comunicações desenvolvidas pelas crianças têm características específicas e a cada evolução no desenvolvimento se diferem, abarcando novos objetivos, interesses e necessidades. Recorremos, assim, as palavras de Schmitt (2014), a qual indica a necessidade de olhar também a ação das crianças e as relações estabelecidas entre elas, que traz uma marca no construto da composição da ação docente com crianças pequenas, visto que um dos anúncios em alguns campos de conhecimento na atualidade é a consideração do papel ativo delas nos espaços sociais que fazem parte. Nesse sentido, o estudo da ação docente, na perspectiva de compreender como se fomenta as relações e interações em torno desta, pode encontrar uma contribuição importante nos estudos que vêm se aproximando das relações constituídas com as crianças e entre elas, de forma a compreender e afirmar o caráter dialógico da ação docente.

Desse modo, as autoras abordam que a criança desde que nasce é capaz de comunicar-se com o outro através das manifestações e expressões afetivas:

Os gestos e os movimentos não se limitam a **expressarem os desejos** e necessidades pontuais das crianças nem se restringem a algo ao acaso. Mais do que isso, **expressam os sentimentos e as emoções**. Se a interpretação dos professores às **manifestações corporais** das crianças ficarem restritas à superficialidade linear, possivelmente as respostas a essas comunicações também o serão: “dar um objeto”, dar água, pegar no colo, etc. (ROCHA, 2012, p. 33, grifos nossos).

As sequências em que predomina o aspecto **afetivo/emocional** foram caracterizadas por um ‘**contágio emocional**’, no qual as crianças realizam a mesma atividade demonstrando **alegria e união** entre os membros do grupo; e por **interações** que assumiram uma espécie de diálogo, pois, embora as crianças não dominassem a linguagem oral, desenvolviam **modalidades comunicativas** como **gestos, mímicas e vocalizações** ao longo da **interação**. (GRANA, 2011, p. 41, grifos nossos).

Desse modo, como já mencionamos nesta pesquisa, a primeira forma de comunicação é expressa pelo corpo e pelas emoções, ou seja, utilizam a linguagem emocional ou corporal para comunicar sua satisfação ou insatisfação, ou para estabelecer diálogo com o outro. De acordo com Oliveira (1997, p. 46), “O choro, o riso e o balbúcio da criança pequena têm clara função de alívio emocional, mas também servem como meio de contato social, de comunicação difusa com outras pessoas”.

Igualmente, refletindo sobre a questão da comunicação, de acordo com Dantas (1990), para Wallon, o ser humano é “geneticamente social”, isto é, comunica-se com seu semelhante

desde sempre. O momento de sociabilidade máxima é precisamente o primeiro ano de vida, quando a criança é dependente de outrem para existir. Nessa fase, os contatos interpessoais superam de longe os contatos com objetos, que, quando ocorrem, geralmente são intermediados por pessoas.

Nesse sentido, as significações e as respostas que o adulto dá à linguagem emocional do bebê ou da criança pequena participam na sua construção de si e a inserem no mundo das relações sociais. Conforme as autoras:

[...] o ser humano, desde que nasce, acumula registros das impressões do outro sobre si – registros esses que embasam a construção de sua consciência. Essas experiências também podem delinear padrões de **relação social**, presentes e futuros. Daí a importância do que **expressamos** para as crianças sobre elas e a responsabilidade que envolve o cuidado que devemos ter com a nossa parcela na construção da sua consciência de si. Assim, é premente que o **educador** esteja atento aos gestos, às palavras e às entoações endereçadas às crianças com as quais trabalha e se **relaciona** e à maneira como as **afetamos**. (ROCHA, 2012, p. 30, grifos nossos).

Os bebês e as crianças pequenas são extremamente sensíveis e atentos aos tons de voz, gestos e **expressões** faciais, bem como ao modo como são tocados; portanto, é fundamental para a construção de laços **afetivos** que o educador mantenha uma postura adequada ao **interagir** com os pequenos, apresentando um tom de voz moderado, que transmita tranquilidade e segurança, que evite gestos bruscos com os quais as crianças possam se assustar, que, no momento de banhá-las, vesti-las ou trocá-las olhe em seus olhos, converse com elas, explicando-lhes tudo o que será feito, tocando-as com delicadeza, acarinhando-as e aconchegando-as sempre que precisarem. (GRANA, 2011, p. 189, grifos nossos).

É possível constatar, a partir das autoras, que as palavras e expressões que são transmitidas as crianças são impregnadas de sentidos. Dessa maneira, as interações socioafetivas nesse período acontecem por meio do toque, do tom de voz, do olhar, estabelecido entre criança e adulto. De acordo com Ana Rita Almeida (1999), o corpo é o instrumento de trabalho das emoções ao absorver as formas imprimidas pela emoção e expressar as reações de ordem afetiva, ou seja, o corpo é o veículo das emoções no meio social. Tudo isso também contribui na construção da subjetividade da criança, isto é, na relação dela com o mundo, no desenvolvimento e aprendizagens sobre si e seu contexto. Para Souza (1994), retomando para si o olhar e as palavras impregnadas de sentidos que o outro lhe transmite, a criança vai construindo sua subjetividade a partir dos conteúdos sociais e afetivos que esse olhar e essas palavras lhe revelam. Isso denota que não são somente as palavras que demandam significações para a criança, mas tudo o que permeia sua relação com o adulto. De acordo com Guimarães (2008, p. 147), “Com os bebês e crianças pequenas, o interpelar não ocorre pela palavra falada, mas enfaticamente por uma comunicação corporal, o que exige um olhar disponível, aberto às ações e reações destes. [...]”.

Nessa perspectiva, Rocha (2012) e Grana (2011) relatam alguns sentidos “errôneos” dados às manifestações afetivas da criança e, conseqüentemente, às posturas tomadas pelos professores:

Muitas vezes, por não saber se **relacionar** com as **comunicações afetivas** das **crianças**, o **educador** é levado a negligenciá-las ou a reprimi-las. O desafio que parece se apresentar ao adulto é o de aprender, na **relação** com as **crianças**, a melhor maneira de lidar com cada uma, respeitando e buscando compreender a sua **expressão**. (ROCHA, 2012, p. 43, grifos nossos).

Outra questão a ser discutida, no que se refere à postura do educador, diz respeito à interpretação atribuída às condutas que expressam o **contentamento** das crianças. Como apontado nas pesquisas de Stambak e seus colaboradores (1984), algumas situações deflagram certo **contágio emocional**, como **gritos**, exercícios motores (correr, pular e saltar), **risadas** e lançamento de objetos, por exemplo, ou seja, as ações de uma criança contagiam as outras, que passam a imitá-la e, ao mesmo tempo, a manifestarem intenso **contentamento**. Ocorre que nem sempre esse contágio ou essas manifestações são bem recebidos pelos educadores, na medida em que a produção de sons estridentes parece despertar-lhes certo **incômodo**; porém, ao passo que se esses **educadores** puderem compreender que os ruídos provocados, assim como os **gritos**, constituem modos de **expressão** ou são frutos de experimentações e **interações** extremamente importantes para o **desenvolvimento intelectual** e **sócio-afetivo** das crianças, talvez possam construir outra concepção a respeito desses comportamentos. (GRANA, 2011, p. 184, grifos nossos).

Nesse sentido, as manifestações emocionais entre as crianças são vistas como incômodo e não como modo de expressão. É possível constatar que o professor negligencia e se incomoda com algumas comunicações ou interações afetivas da criança por não as conhecer ou compreender. A questão levantada por Grana (2011) no excerto anterior também é abordada por Ana Rita Almeida (1999, p. 91):

A falta de clareza a respeito da ligação existente entre movimento e emoção interfere, muitas vezes na relação professor-aluno. O professor pode cometer o engano de interpretar expressões de alegria como indisciplina. Esse erro de leitura normalmente o leva a reagir com irritação diante da simples presença de uma criança hipertônica, já que não está preparado para lidar com suas necessidades posturais.

Ou seja, essa interpretação que dá as formas de expressão, linguagem e manifestações emocionais da criança repercute não somente nas relações professor-criança como também nas interações criança-criança. Podemos citar como exemplo uma relevante constatação da pesquisa de Grana (2011), na qual as interrupções das interações entre pares, na maioria das vezes, se dão pelo professor. Sendo assim, concordamos com Rocha (2012) sobre a necessidade de o professor aprender na relação com a criança, pois isso possibilitará o conhecimento sobre suas formas de relação e expressão e fornecerão subsídios para o professor agir corretamente diante delas. Nas palavras de Schmitt (2014, p. 259):

Desta forma a ação docente, fundada na relação com outros, não apenas interfere na constituição dos bebês, mas também é interferida pelas relações que a envolve. Isto significa que a atenção sobre as relações sociais no âmbito da creche não é de interesse apenas para compreender os processos constituintes das crianças a partir das práticas educativas, mas também, matéria prima para compreender os contornos da própria docência, de forma situada e atenta as especificidades que contornam aqueles a quem a ação é dirigida. (SCHMITT, 2014, p. 259).

Assim, essas significações que são dadas às manifestações se forem superficiais e sem reflexão poderão limitar as possibilidades de construção da criança. Nesse sentido, o olhar e a escuta sensível são, então, apontados por Rocha (2012) como uma forma que o professor tem para refletir sobre o que a criança comunica através das suas manifestações emocionais, bem como suas ações perante essas manifestações, ou seja, a maneira como lida com elas:

A abertura e a disponibilidade para a escuta são bases para o adulto buscar compreender as comunicações infantis. A compreensão parece ser possível a partir do momento em que o adulto se disponibiliza corporalmente e **emocionalmente** para vivenciar a alteridade na **relação** com a criança pequena. Ao responder às expressões das crianças, o adulto pode redimensionar o caráter **expressivo do choro**, por exemplo, e incluí-lo na corrente do diálogo, na medida em que adota uma posição responsiva diante do mesmo. Esta resposta, porém, pressupõe uma compreensão ativa por parte do adulto e precisa estar contextualizada com a situação vivenciada e, muitas vezes, com a história da criança. (ROCHA, 2012, p. 33, grifos nossos).

Sendo assim, o professor ao vivenciar a alteridade na relação com criança desenvolve uma atitude responsiva perante suas manifestações, ou seja, responde as mesmas significando-as. Ao falar sobre um evento de sua pesquisa, Schmitt (2014) também relata a questão da responsividade diante do choro da criança: os bebês e crianças pequenas recorrem aos adultos em busca da satisfação de algum desconforto. Desse modo, reconhecem a condição do adulto, como aquele que pode respondê-los em suas necessidades. Assim, o choro é uma das principais formas de solicitação dos bebês pelo adulto, marcando a movimentação das relações nesse contexto. Utilizando-o como formas de comunicação, os bebês choram quando querem colo, estão com fome, querem as professoras por perto, não desejam algo ofertado etc.. Os professores, por sua vez, interpretam e atendem essa manifestação de diversas formas. Em determinados momentos, o choro era um chamado urgente, em outros, manifestação de desconforto físico, outras vezes, interpretado como estranhamento que necessitava passar.

Outra importante afirmação da autora é que a criança também é capaz de conferir acabamento ao adulto:

Nesse diálogo, a criança também oferece acabamento ao adulto, pois mostra que ele é capaz de compreender a sua expressão, já que, distante das comunicações do corpo e das **emoções**, o adulto, em muitos casos, não se reconhece competente para tal. O acabamento é, em si mesmo, uma busca, uma constante **relação** com os acontecimentos da vida, que, pautados pelas **relações dialógicas**, ajudam a criança a

se reconhecer como pessoa, a partir do olhar do outro sobre ela. Nessa perspectiva, criança e adulto conferem acabamento um ao outro (ROCHA, 2012, p. 35, grifos nossos).

Desse modo, o acabamento são as significações que adulto e criança dão às manifestações de ambos. Para Oliveira (1997, p. 37-38), “Toda a vida humana está impregnada de significações e a influência do mundo social se dá por meio de processos que ocorrem em diversos níveis”. Sendo assim, essas significações que permeiam as relações e interações do bebê e do adulto constituem seus processos interativos, tal como as capacidades e especificidades do seu desenvolvimento e aprendizagem. Algumas dessas especificidades são relatadas por Grana (2011), ou seja, a partir das situações interativas e socioafetivas estabelecidas entre os bebês, ela elencou nove condutas que se diferem de acordo com o que querem manifestar ou realizar, a saber: conduta convidativa, conduta de contentamento, conduta de observação, conduta de descontentamento, conduta colaborativa, conduta de imitação, conduta de disputa, conduta impositiva e conduta de compaixão.

As ações, gestos e expressões utilizadas para iniciar, participar ou continuar uma interação constituem as condutas convidativa, colaborativa e a de observação:

Condutas as quais expressam o interesse dos bebês em iniciar **interações** com outros e também de conservá-las. Algumas das condutas convidativas encontradas foram: ações motoras, ações com objetos, **sorrisos**, **gritos**, abraço, beijo e troca de olhares. (GRANA, 2011, p. 123, grifos nossos).

Verificou-se, portanto, na quinta categoria, variadas condutas como, por exemplo: colaborar para que a ação do outro bebê seja realizada, ações conjuntas para atingir o mesmo fim e revezamento de papéis na **interação** para que esta seja mantida. Tais condutas além de promoverem o **sentimento de felicidade, alegria e contentamento** entre os bebês participantes, favorecem a continuidade da **interação** entre os pares. (GRANA, 2011, p. 150, grifos nossos).

O exame dessa categoria possibilita considerar três aspectos: as **interações** entre os bebês parecem gerar **sentimentos** de alegria, felicidade, contentamento naqueles que as observam; além disso as ações e reações observadas levam-nos a se interessarem por essas ações a ponto de se aproximarem de outros bebês, iniciando a **interação** ou incluindo-se em uma **interação** já em desenvolvimento. Por último, ao observar a ação do outro, o bebê modifica sua ação inicial, chegando até a desistir da mesma. (GRANA, 2011, p. 126-127, grifos nossos).

Nessa mesma perspectiva Rocha (2012, p. 83, grifos nossos) também relata que na interação entre pares as crianças se comunicam e se entendem:

Os encontros dialógicos apresentados nesses eventos são diferentes dos que nós, adultos, costumamos estabelecer entre nós. São tecidos por sutilezas e baseados em **expressões não verbais**, porém muito **afetivas**. Esses encontros dialógicos são inerentes às crianças mais novas nas **interações** com seus coetâneos. As crianças se entendem. (ROCHA, 2012, p. 83, grifos nossos).

Percebemos que as ações que envolvem essas condutas permitem ao bebê estabelecer relações e interações. Essas ações são intencionais, sendo que é possível perceber que nos excertos das duas autoras que a emoção é uma das principais formas de o bebê interagir com o outro. Para Guimarães (2008), inicialmente, as funções sensoriais e motoras constituem o primeiro circuito de comunicação da criança com o outro, ou seja, trocam objetos e olhares, muitas vezes, de forma casual. Contudo, esse circuito coloca a criança numa rede de relações em que suas ações vão ganhando significações e, pouco a pouco, ganham intencionalidade, sentido e direção. Sendo assim, na idade que corresponde à pesquisa, os movimentos e expressões do bebê ganham objetividade, seja para a exploração do meio físico, seja para o estabelecimento das relações.

A partir disso é possível repensar novamente no papel do professor no decorrer das interações, justamente pelo fato de suas ações mediar e, muitas vezes, interferir na qualidade e sequências das mesmas. Isso também é apontado por Rocha (2012, p. 77, grifos nossos):

[...] o adulto, quando for pertinente, pode assumir o lugar de interlocutor e de **mediador** da criança com seus coetâneos, com o espaço, com os objetos, com as pessoas à sua volta e, em algumas situações, da criança com ela mesma, mediando a **relação** da criança com suas próprias **experiências emocionais e afetivas**

Sendo assim, valorizar as interações sociais entre as crianças, dialogar com suas manifestações e expressões possibilitará a ela a expressão dos seus desejos, interesses, bem como conhecer o outro para que possa ir se diferenciando. Conforme Schmitt (2014), é necessária a atenção individualizada com os bebês e, ao mesmo tempo, é preciso fomentar um espaço que possibilite sua atividade livre. De um lado, a atenção singular com cada bebê, evidenciada principalmente nas relações de cuidado pessoais, só pode ser qualificada se as professoras possibilitarem um ambiente em que as demais crianças possam continuar suas relações, descentralizando sua intervenção. De outro lado, a liberdade das crianças no ambiente, é fomentada também pela recorrência das ações que exigem a atenção da professora com cada criança. Isso implica na confiança do espaço organizado e na própria ação das crianças, embasada na perspectiva de que elas, desde bebês, são capazes de iniciar ações, e que outras situações, como estar envolvida em uma ação consigo mesma, estar com seus pares e explorar o ambiente, são relações tão educativas quanto as vividas diretamente com as professoras.

Nas condutas de contentamento e descontentamento, as expressões e manifestações do bebê comunicam ao outro o que ele deseja, o que está sentindo:

Ressalta-se também que, nessas **interações**, os bebês respondem aos estímulos ou às ações provocadas por seus pares. Tais respostas visam comunicar ao outro o **contentamento, a alegria e a felicidade** sentida durante o episódio **interativo**. (GRANA, 2011, p. 142, grifos nossos).

Em alguns episódios **interativos** do Berçário II, dentre as condutas de **descontentamento** foram encontradas ações **agressivas, como bater, beliscar e empurrar**, por exemplo. No entanto, é preciso compreender o significado da “**agressão**” nas **interações** entre crianças que se encontram no período sensório-motor. Nessa fase, elas têm a ação como principal instrumento de comunicação; assim, é através dela que **manifestam sentimentos e emoções**, na ausência de recursos mais elaborados, já presentes em fases posteriores do desenvolvimento, nas quais as crianças podem expressar seus **estados afetivos** utilizando a linguagem oral, a escrita, o desenho, jogos etc (Tognetta, 2003). Apesar da ocorrência da ação de bater, essa não configura uma **agressão**, no sentido de querer ferir o outro, mas sim uma forma de manifestar que não aceitam determinado comportamento ou que não gostaram do mesmo, **expressando**, portanto, o seu **desagrado**, a sua **insatisfação** com a atitude alheia. (GRANA, 2011, p. 157, grifos nossos).

Observamos, assim, que nessas condutas, através das expressões e vocalizações, o bebê comunica ao outro o que deseja ou o que está sentindo por meio da emoção. Segundo a autora, denotam alegria, felicidade, tristeza, desagrado etc. Relatando sobre isso, de acordo com Oliveira (1997, p. 42):

Essa função de comunicação com os outros é bem visível no bebê que está começando a aprender a falar: ele não sabe ainda articular palavras, nem é capaz de compreender o significado preciso das palavras utilizadas pelos adultos, mas consegue comunicar seus desejos e seus estados emocionais aos outros através de sons, gestos e expressões.

Nesse mesmo sentido, Souza (1994) relata que nas conversas cotidianas que ocorrem entre as crianças, a entonação é especialmente sensível a todas as vibrações sociais e afetivas que envolvem quem comunica. Assim, atua constituindo e se integrando ao enunciado como parte essencial da estrutura de sua significação.

As falas das autoras assinalam que a criança comunica e compreende o que lhe é comunicado. Observamos também a importância dos gestos, das expressões e da entonação nesse momento em que ainda não domina a palavra. Grana (2011), no excerto supracitado, relata que muitas ações de “agressão” derivam justamente do desejo de comunicar algo, nesse sentido, a compreensão disso é de extrema relevância. Tecendo uma reflexão a respeito disso, Schmitt (2014), relata que a limitação comunicativa não se centra no bebê, mas no adulto que não entende essas manifestações. Atribuir essa limitação ao adulto ao invés do bebê se apresenta como um aspecto importante para ações que possam singularizar as relações com este último. Nessa lógica, admite-se que os bebês não são passivos, eles dizem, manifestam, assim, é preciso aprender a entendê-los.

As ações da criança que consistem em reproduzir ações de outra criança, segundo Grana (2011), formam a conduta de imitação. Conforme a autora e Rocha (2012), a criança imita e gosta de ser imitada:

Nota-se, deste modo, que nas **interações** entre os bebês do Berçário II foram encontradas as condutas imitativas, definidas como sendo as ações das crianças que visam a reproduzir os atos de outra, durante o episódio **interativo**, como, por exemplo, bater sucatas na mesa produzindo barulho, colar um pedaço de papel e subir e descer de brinquedos, conforme descrito nos trechos dos episódios apresentados anteriormente. (GRANA, 2011, p. 154, grifos nossos).

As **crianças** demonstraram prazer e grande envolvimento nas **interações imitativas** que estabeleceram com seus coetâneos nos eventos observados. Pareciam gostar de imitar e de serem imitadas. Para Wallon (2007, p. 142), a criança “só imita as pessoas por quem se sente profundamente atraída ou as ações que a cativaram. Na raiz de suas imitações há **amor, admiração e também rivalidade**”. As imitações pareceram ser respostas à **expressão** do outro, desdobrando-se em um diálogo bastante **afetivo** entre as crianças. (ROCHA, 2012, p. 83, grifos nossos).

É possível constatar, a partir disso, que a imitação reproduz uma ação, mas não é uma cópia ou algo mecânico, necessita de reflexão, ensaio, observação, é o desenvolvimento que permite a imitação. Na concepção de Wallon (1975), a imitação nessa fase apresenta níveis diferentes, tendo cada um o seu momento de aparecimento. Consiste, primeiramente, na repetição pela criança de um gesto que acaba de executar, se for realizado na sua frente. Põe, então, em jogo a persistência de um estímulo recente e, por consequência, facilmente avivado no aparelho psicomotor. Guimarães (2008, p. 198) também relata a questão da imitação em sua pesquisa de doutorado:

Num outro prisma, apontar, imitar e ofertar objetos são algumas das iniciativas das crianças observadas neste estudo, que mostram como se inscrevem na cultura, como experimentam com seus atos corporais possibilidades relacionais, buscando modelos e reinventando-os com suas ações. A imitação se torna uma qualidade importante das iniciativas das próprias crianças. Trata-se do ato de significar os acontecimentos sociais. É apropriação de um modo de funcionamento social.

A imposição pelo bebê da sua vontade e as disputadas por espaços, objetos, que permeiam suas relações, integram a conduta impositiva e de disputa. Para Grana (2011, p. 139, grifos nossos):

Os trechos dos episódios citados possibilitam averiguar que nas **interações** entre os bebês aparecem condutas impositivas, o que significa que eles, apesar de não verbalizarem a sua **vontade**, são capazes de comunicar aos outros seus **desejos** e, sobretudo, impor a eles a sua **vontade** por meio de ações.

A construção de si e a construção do real, mediadas pela emoção e a exploração do meio, são as características principais dos estágios em que se encontram os sujeitos desta pesquisa. Nesse sentido, como já citamos, o bebê utiliza a expressão da emoção, assim como

os movimentos para se comunicar e estabelecer relações cada vez mais intencionais. Nas palavras de Galvão (1995), no final do primeiro ano, o desenvolvimento de gestos como o de pegar, empurrar, abrir ou fechar, intensificam as possibilidades do movimento como instrumento de exploração do mundo físico, voltando a ação da criança para a adaptação da realidade objetivo, isto é, o início da dimensão cognitiva do movimento. Nesse sentido, culmina para que os movimentos segundo Mahoney (2012, p. 15), aperfeiçoem-se e a criança vá “[...] percebendo as relações entre a função de cada parte do seu corpo e os objetos que a rodeiam”.

Sendo assim, a utilização desses recursos nessas condutas não é diferente, contudo, os objetivos são diferentes. Nas situações que permeiam as mesmas, o bebê denota ser um ser de desejos ou interesses e, principalmente, na fase mais egocêntrica ela quer fazer prevalecer suas vontades ou querer os objetos, os espaços, as pessoas só para si. Nesse sentido, as relações entre pares se dão de maneira diferente das que acontecem entre a criança e o adulto (professor), são relações mais simétricas, envoltas em disputas, rivalidades, troca de papéis etc. Nesse sentido, o professor tem o importante papel de “organizador” e “mediador” dessas relações. Segundo Laurinda Almeida (2012), no grupo a criança tem a oportunidade de vivenciar papéis diferenciados, aprender a assumir e dividir responsabilidades, respeitar regras e administrar conflitos, compreender a necessidade do vínculo e da ruptura, aprender a conviver.

A última conduta que abordamos é a de compaixão. Nessa conduta, as ações do bebê demonstram que ele é capaz de se sensibilizar pelo sofrimento do outro e realiza alguns esforços para amenizar o mesmo:

Assim, essa categoria comporta ações que demonstram essa sensibilização e que visam a amenizar esses **estados afetivos**. [...]. Tais condutas caracterizam-se pela sensibilização criança frente ao **sentimento** do seu par e, apesar da sua incompletude motora, pela busca de confortá-lo, por meios de ações. (GRANA, 2011, p. 140, grifos nossos).

Grana (2011) complementa que nessa conduta é possível perceber que o bebê já tem suas preferências de interações, das pessoas e de determinadas situações. Percebemos que a autora relata que, apesar da incompletude motora, a criança tenta confortar o outro. De acordo com Wallon (1975), o movimento não interfere apenas no desenvolvimento psíquico das crianças e nas suas relações com os outros, mas também no seu comportamento habitual, sendo um importante fator do seu temperamento.

As reflexões tecidas nesta subcategoria denotam que os aspectos culturais, sociais e as significações que são dadas às ações do bebê ou da criança pequenas culminam e permeiam as

relações que ela estabelece com o meio. Como já comentamos anteriormente, as reações que inicialmente são para a sobrevivência recebem significados pelas quais os bebês estabelecem ligações e que, de certa forma, vão direcionando suas ações.

#### **4.1.3 Conclusões e indicativos da primeira categoria**

As conclusões dessa primeira categoria permitiram delinear alguns indicativos para a prática pedagógica da Educação infantil. Entre eles está a união entre teoria e prática como forma de conhecer e respeitar as etapas e especificidades do processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança e, com isso, contemplar na prática educativa seus interesses e necessidades.

Outro indicativo é que como a afetividade é uma dimensão essencial nesse processo, é imprescindível conhecer como ela se manifesta, sua apropriação e valorização, seja na elaboração de propostas pedagógicas ou, sobretudo, para vivenciá-la nas relações e interações com as crianças.

Nesse sentido, faz-se necessário que o olhar, a escuta e a observação permeiem as interações e comunicações estabelecidas com a criança. Todavia, não de maneira superficial, com concepções limitadas a esse respeito, pelo contrário, é imperativo conceber a criança como um ser em potencial, que na sua especificidade, se comunica e interage desde sempre. Ou seja, ressignificar a prática educativa e, assim, contribuir para a formação integral da criança.

## **4.2 ESTUDOS SOBRE A DIMENSÃO AFETIVA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Compomos a categoria *Estudos sobre a dimensão afetiva e a formação de professores* com cinco dissertações, as quais dialogam sobre como a afetividade e as emoções se manifestam no adulto e a sua importância e repercussão na educação das crianças. Todavia, consideramos pertinente a divisão em duas subcategorias mediante ao foco das pesquisas: a primeira, abrangeu as dissertações cujo foco é a afetividade e a formação de professores; já a segunda, são dissertações em que os estudos focaram nas reações dos professores mediante as manifestações afetivas dos bebês e crianças pequenas.

### **4.2.1 A afetividade e a formação de professores**

A dimensão afetiva como foco na formação de professores fundamentou essa subcategoria. As pesquisas de Lima (2013), Goelzer (2014) e Pigatto (2016) dialogam sobre a dimensão afetiva na formação inicial e continuada dos professores, como também em suas vivências no contexto educativo da Educação Infantil.

A dissertação *Vitória vai à escola: O papel da afetividade na formação de professores da educação infantil*, de Mariana Parro Lima (2013), reflete sobre a temática da afetividade na Educação Infantil, destacando a importância do “toque” na formação de professores dessa etapa da educação básica. Assim, buscou identificar possíveis caminhos que contribuam com a construção da formação docente de modo que se reflita sobre o corpo e as emoções e como trabalhar isso no contexto educativo. Diante disso, o objetivo principal de sua pesquisa foi proporcionar o encontro afetivo entre professoras e crianças, buscando aproximá-las de seus sentimentos e emoções. Os principais autores de referência foram Wallon e Montagu. A realização da pesquisa se deu em uma creche pública de Piracicaba, SP. A coleta de dados ocorreu mediante relato das vivências das professoras participantes, questionários e alguns instrumentos da etnografia, como entrevistas, observação, relatos e registros em caderno de campo. Os sujeitos participantes foram 22 professoras com idades entre 22 e 49 anos, responsáveis pelas turmas do Berçário (I e II), Maternal (I e II) e Jardim (I e II), com crianças de quatro meses a cinco anos e 11 meses.

A dissertação de Juliana Goelzer (2014), intitulada *O diálogo e a afetividade no contexto da educação infantil: as “pessoas grandes” dizendo a sua palavra*, abrange a temática as relações dialógicas e afetivas entre as “pessoas grandes” da Educação Infantil. O objetivo principal da pesquisa foi investigar como os professores compreendem essas relações e suas implicações na educação das crianças. Assim, também buscou contribuir com o processo de formação de professores, elencando possíveis desafios para a formação continuada. Os principais autores de referência foram Freire e Larrosa. A realização da pesquisa se deu na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo, vinculada à Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). A coleta de dados ocorreu a partir do diálogo através de cartaz. Os sujeitos participantes foram 26 funcionários da instituição.

A última dissertação desta subcategoria é a de Carolina Zasso Pigatto (2016), denominada *Vínculos afetivos na educação infantil: desafios na auto(trans)formação permanente de professores*. Refletindo a respeito dos vínculos afetivos na auto(trans)formação de professores de Educação Infantil, a autora apresenta como objetivo a compreensão de como os professores percebem esses vínculos entre si e na sua auto(trans)formação. Assim, ela almeja elencar desafios presentes nas práticas educativas na

Educação Infantil. Diante disso, apresenta como autores de referência Wallon, Vygostky e Freire. A realização da pesquisa se deu em uma escola de Educação Infantil da Rede Municipal de Santa Maria, RS. A metodologia utilizada se fundamentou em uma abordagem qualitativa do tipo estudo de caso, tendo como instrumento de coleta de dados entrevistas semiestruturadas e círculos dialógicos investigativo-formativos virtuais. A pesquisa teve como sujeitos participantes 12 professoras.

Em vista disso, essas três dissertações trazem como foco a formação de professores da Educação Infantil. Ao apontar que as vivências dos professores repercutem nas suas ações educativas com as crianças, sugerem que a sua formação inicial e continuada necessita de grandes transformações tanto do ponto de vista teórico, como também do ponto de vista da prática. Conforme Laurinda Almeida (2004), o fio condutor da nossa ação é a experiência que é constituída na trajetória pessoal e profissional. Aprender para nós e para as crianças não significa simplesmente acumular informações, mas selecioná-las, organizá-las e interpretá-las em função de um sentido que atribuímos, decorrente de nossa biografia afetivo-cognitiva.

Assim, essa ideia de que a ação pedagógica do professor está embasada em sua trajetória profissional e pessoal, revela que tudo que é vivenciado por ele culmina e permeia as relações estabelecidas com as pessoas e com o meio. A respeito disso, nas dissertações aqui analisadas vários excertos apontam elementos sobre a vivência emocional, ou seja, a importância das vivências e das experiências na constituição do indivíduo. Consideramos pertinente trazer as seguintes passagens:

Tocar alguém, um abraço, um aconchego, é como permitir ser desvendado. É uma troca de energia, uma relação de intimidade, uma **linguagem** do corpo, da alma. Não há como não sermos **afetado** com a **linguagem do tato**. E, para ser **afetuoso, carinhoso, cuidadoso**, dependemos da **vivência emocional** que é construída desde que nascemos. É como revelar intimidades, medos, receios. Estar com o outro exige dedicação e empatia. Há que se doar! E, mais importante, saber que nesse tato e contato, existem dois corpos que são **afetados** e, transformados. (LIMA, 2013, p. 32, grifos nossos).

O que realmente **educa** as crianças, tornando-as mais humanas, é muito mais do que simples informações. É tudo aquilo que elas **vivem e convivem** na escola, como as **alegrias, as tristezas, as ideias, os conhecimentos e as experiências** que compartilham na interação com os outros, permitindo que estes também as **toquem pelos seus sentimentos e vivências**. (GOELZER, 2014, p. 141, grifos nossos).

Acreditamos que as relações estabelecidas com os professores que tivemos, ao longo de nossa vida escolar, refletem em nossas **vivências** atuais, em especial, as **manifestações emocionais** entre essas pessoas. Hoje as professoras que tiveram boas ou não tão boas recordações dos seus professores acabam reconhecendo algo dessas **vivências** nos seus tempos de escola na condição de estudantes. (PIGATTO, 2016, p. 105, grifos nossos).

De acordo com Ana Rita Almeida (1999), o mundo cultural e o mundo físico precedem o nascimento da criança. Quando ela nasce algumas premissas da história da sua vida já estão traçadas, dentre elas, a nacionalidade, a classe social, a família etc. Esses fatores são predeterminados, independente da sua vontade. Nesse sentido, as vivências se constituem por elementos, de certa forma, já “predestinados” e por outros que se constroem por intermédio das experiências que vamos construindo. Percebemos que as vivências são construídas no meio social e cultural, constituindo-se a partir de tudo que é vivenciado no decorrer da vida.

Diante disso, muitas vivências das crianças e dos professores são estabelecidas no contexto educativo da Educação Infantil. Nas palavras de Ana Rita Almeida (1999, p. 13), “É indiscutível que a escola tem um papel importante na formação do indivíduo. Sabemos que as experiências e os conhecimentos vivenciados na escola, e por meio da escola, possuem um importante significado para o desenvolvimento social e afetivo da criança”, e, com certeza, do professor também. Dessa maneira, de acordo com as autoras das dissertações, são vivências que deixam “marcas”, que acompanham o indivíduo por toda a vida. Complementando isso, ao refletir sobre a memória emocional, Vygotsky (2003, p. 149, grifo do autor) destaca que:

O último elemento que guia a memória é o *aspecto emocional* do que é recordado. Os experimentos demonstraram que as palavras vinculadas a certas vivências pessoais eram recordados com maior frequência que as afetivamente indiferentes. [...]. Nada se recorda tanto como aquilo que em um determinado momento, esteve ligado ao prazer. Esta parece ser a expressão da tendência biológica do organismo, ou seja, reter e reproduzir vivências relacionadas ao prazer. Por isso, transforma-se em regra pedagógica a exigência de uma certa vivência emocional, através da qual deve passar todo o material didático.

Nesse sentido, as reflexões desta subcategoria denotam que a dimensão afetiva também é importante nas vivências dos adultos, já que para que o professor seja afetuoso com as crianças, ele necessita vivenciar a afetividade. Em vista disso, também precisam ser acolhidos, escutados, vivenciando essas dimensões no seu contexto profissional e pessoal.

Ao encontro disso, para Goelzer (2014), a afetividade necessita ser vivida, ensinada e aprendida por todos que fazem parte do contexto educativo. Diante disso, apresentamos as palavras da autora:

Acreditamos que a **educação** das crianças pequenas certamente irá contribuir para que o desenvolvimento delas se dê de forma mais crítica, mais **afetiva**, mais respeitosa e solidária. Mas, diga-se de passagem, é necessário que esses princípios sejam **vívidos** na escola de Educação Infantil por todos, pois é **vivenciando-os** que a criança irá levá-los para a sua vida. (GOELZER, 2014, p. 133, grifos nossos).

Por isso, cabe, nesse espaço de reflexão, a busca por um novo olhar para essas relações, a fim de que todos compreendam que o fato de realizarmos nossas funções

com compromisso, responsabilidade, em especial com **diálogo e afetividade**, e articulado com todos os segmentos da escola, também repercute de forma muito positiva na educação da criança. (GOELZER, 2014, p. 192, grifos nossos).

Nós, seres humanos, aprendemos muito mais nesses espaços de coletividade, de partilha de **experiências e vivências**, desde que essas se deem de forma **afetiva e dialógica** e com o objetivo comum de que a instituição de Educação Infantil seja o melhor espaço de educação que podemos oferecer para as crianças pequenas, e, ao mesmo tempo, que ele seja um espaço **acolhedor para as “pessoas grandes”**, desafiando-as constantemente a ser mais em todas as suas potencialidades. (GOELZER, 2014, p. 195, grifos nossos).

De acordo com a autora, a educação contribui para o desenvolvimento crítico e afetivo da criança quando todos que fazem parte do contexto educativo vivenciam isso. Essa vivência afetiva repercute na aprendizagem da criança, bem como no acolhimento dos adultos. Nesse sentido, vemos novamente a importância das vivências e experiências do professor e suas repercussões na prática educativa com a criança. Nas palavras de Vygotsky (2004), a experiência é capaz de formar novas reações no organismo. Assim, as relações que a pessoa estabeleceu na sua experiência pessoal permanecem efetivas, é por isso experiência pessoal da criança se torna a base principal no trabalho pedagógico. A própria pessoa educa-se, ou seja, modifica-se a partir das suas experiências. Desse modo, o respeito à vivência de cada indivíduo, do seu contexto, é essencial no processo educativo e na prática pedagógica.

Nesse contexto, a importância das experiências e das vivências também são relatadas por Pigatto (2016):

Apresentamos os **vínculos afetivos** como sendo a convivência, a proximidade, a **afetividade, os sentimentos**, as **emoções** e a comunicação, os quais surgem através do respeito e do reconhecimento ao outro. Os **vínculos** não devem ser estabelecidos por meio do **medo** (que é outro sentimento), mas do relacionamento, da **confiança, da amizade, da afinidade e do coleguismo** entre as pessoas. (PIGATTO, 2016, p. 72, grifos nossos),

Considerarmos que **o profissional se entrelaça ao pessoal**; os professores são seres humanos com suas angústias, anseios e particularidades, e, para que alguém consiga estimular a mudança de suas **práticas**, é preciso que eles próprios vislumbrem o novo, se reconhecendo como sujeitos inacabados e aprendentes na busca por ser mais. (PIGATTO, 2016, p. 45, grifos nossos).

Essa situação, a forma como foi conduzida por cada professora deixou marcas nas crianças que as **vivenciaram**, as quais podem, sim, interferir e modificar nas ações e nos próprios **vínculos afetivos** que essas crianças irão estabelecer, ou estão estabelecendo hoje como adultos e profissionais. (PIGATTO, 2016, p. 109, grifos nossos).

Notamos que, para a autora, os vínculos afetivos são estabelecidos de maneira positiva quando se reconhece e respeita o outro. Sendo assim, está presente a ideia de que o professor é o que vivencia e, diante disso, que a afetividade e os vínculos afetivos necessitam permear seu universo pessoal e profissional. De acordo com Dantas (1992), a lição da psicogenética

walloniana se refere à necessidade do aprimoramento nas trocas afetivas, à elaboração cognitiva da emocionalidade e ao ajuste das formas de interações do próprio professor, que são exigências da própria afetividade em sua marcha evolutiva integradora.

Nessa perspectiva, para Lima (2013), se o professor vivencia experiências afetivas, será mais fácil para entender o mundo da criança. Nas palavras da autora:

Foi possível perceber um **despreparo emocional** de algumas professoras para lidar com suas impressões e receios, para trabalhar as dificuldades trazidas pelas próprias crianças ou, ainda, para administrar suas próprias **emoções** sobre o que acontecia dentro da escola. Isso reforça a importância de estudos como este que busca encontrar espaço na **formação docente** para práticas que possam dar lugar aos **sentimentos e emoções destes profissionais**. (LIMA, 2013, p. 82, grifos nossos).

O professor é como um espelho para a criança. Como relatado pelas professoras, é difícil passar algo que não recebemos ou, ainda, compreender a importância da **afetividade** para o desenvolvimento pessoal se não pararmos para pensar como a **afetividade** interfere em nossas próprias vidas. (LIMA, 2013, p. 83, grifos nossos).

Trabalhar com a criança pequena, que ainda não fala ou escreve, nos leva a mergulhar no mundo dos **sentidos e das emoções**. É preciso estar atento aos sinais, representações, **expressões** da infância, tentar enxergar além do que nos é comum e permitir outras **linguagens** para compreender essa realidade. É preciso nos abrir para o que é perigoso, e nos deixar contagiar pelo que no toque mais do que pelo que vemos. (LIMA, 2013, p. 94, grifos nossos).

Portanto, mostra-se essencial pensar a educação para além do que é dito, ensinado com palavras. Outras **formas de linguagem** entre dois seres, como o olhar, o toque, gestos, entre outras, são ações indispensáveis no processo de aprendizagem que não devem ser ignoradas. A atenção ao **educar** uma criança na escola, a maneira de se relacionar, ouvir e falar com ela, a troca, o contato e o espaço direcionados para a criança, todas essas ações podem e devem estar norteadas por **linguagens de afeto, de respeito**. A **afetividade** presente no trabalho do professor e da professora é o elo entre o **cuidar e o educar** da criança pequena na escola, pois envolve a criança como um todo. (LIMA, 2013, p. 51, grifos nossos).

Assim, é possível verificar que, para Lima (2013), os professores não sabem lidar com a emoção no contexto educativo. Nesse sentido, refletir e dialogar sobre essa dimensão com esse profissional é essencial, pois, ao entender e vivenciar as emoções, ele será capaz de repensar isso na prática educativa. Nessa perspectiva, Ana Rita Almeida (2008, p. 16) relata-nos que:

Assim como há um crescimento na preocupação com o processo de conhecimento no curso de formação de professores, é necessário introduzir o estudo das emoções, pois acreditamos que assegurar a competência é um meio de favorecer uma ação pedagógica mais eficaz. Os professores necessitam aprender sobre o funcionamento das emoções, estudar a natureza fisiológica e social, isto é, compreender seu mecanismo de ação [...].

Acreditamos que isso também contribuirá para que o professor entenda a realidade da criança, permeando suas ações educativas pela afetividade e, além disso, considerando e contemplando suas as múltiplas linguagens. Segundo Mahoney (2012), a sensibilidade do

professor atrelada à sua vivência, à sua experiência, à sua atenção, ao seu ouvir e também sua motivação para compreender o outro, o guiarão nas decisões de como, quando e quanto é possível aproximar-se dessas condições. Ou seja, olhar, escutar e respeitar a criança.

Diante dessas reflexões, as autoras das dissertações sugerem a necessidade de mudança de prática e posturas por parte dos professores:

Portanto, percebo a importância de uma proposta pedagógica que permita à criança o acesso a espaços e atividades que favoreçam o seu desenvolvimento integral a partir de suas **vivências**. Proporcionar à criança autonomia para escolher e assumir pequenas responsabilidades permiti-lhe obter autoconfiança. E, ainda, criar um lugar no qual se sintam **acolhidas, cuidadas, respeitadas e amadas**, para auxiliar a formação pessoal e social da criança. (LIMA, 2013, p. 37, grifos nossos).

Pensar a partir desse dinamismo requer que os professores criem e recriem suas práticas, inovem, (re) pensem, de forma **dialógica, afetiva e reflexiva** sobre as melhores condições de propiciar o desenvolvimento, a aprendizagem, as **vivências** da criança no espaço da Educação Infantil. (GOELZER, 2014, p. 175, grifos nossos).

Percebemos que avaliar nossa prática pedagógica é importante e indispensável para nossa **formação**. **Refletir** sobre a prática, sobre as **atitudes** com as colegas e com os estudantes repercute diretamente no trabalho das professoras. (PIGATTO, 2016, p. 100, grifos nossos).

Vemos que as reflexões tecidas pelas autoras reiteram a importância da Educação Infantil na vida da criança. Nesse sentido, é importante que as vivências propiciadas nesse contexto contribuam para o seu desenvolvimento integral. Contudo, além da diversidade nas experiências educativas, é importante que as reflexões sobre a prática educativa estejam permeadas pelo diálogo e pela afetividade. De acordo com Buss-Simão (2016), isso requer que as ações educativas sejam intencionalmente planejadas e permanentemente observadas, registradas e avaliadas. Além disso, que considerem também a integralidade e indissociabilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural das crianças.

Nesse contexto, assim como Lima (2013), Goelzer (2014) e Pigatto (2016) também relatam sobre a formação de professores em suas reflexões. Para as autoras, não somente as questões teóricas e metodológicas necessitam abranger a formação inicial e continuada de professores:

O discurso oficial sugere aos formadores dos professores a inclusão, nos **programas de formação**, de uma série de competências que ultrapassam a transmissão de um saber codificado numa disciplina. Dentre outras, assegura o desenvolvimento da **competência afetiva** na relação educativa. No entanto, na prática dos professores e nos currículos dos cursos de formação, em diversas universidades brasileiras, as **relações afetivas** ainda não encontraram um lugar de equilíbrio no que concerne à dimensão cognitiva (RIBEIRO e JUTRAS, 2006, p. 40). (LIMA, 2013, p. 99-100, grifos nossos).

Portanto, podemos pensar na **formação** que permita o contato com o **toque e com o corpo**, como uma **linguagem** essencial para a construção do saber e a construção de si. Surge, assim, a importância de espaços e atividades que permitam **experiências afetivas** aos professores e professoras, para que, dessa forma, seja possível que esses profissionais encontrem caminhos para **vivenciar** isso junto aos bebês e às crianças. É necessário, ainda, que professores/as, diretores/as, coordenadores/as, gestores e os diversos profissionais responsáveis pela educação das crianças pequenas dialoguem sobre essa temática, para que juntos possam construir uma escola que valorize as **emoções, os sentimentos e as sensações** como sendo parte do **educar/cuidar**. (LIMA, 2013, p. 101, grifos nossos).

Repensar o papel e a **formação** do professor e da professora de bebês e crianças pequenas é uma forma de compreender a Educação Infantil. Com crianças ainda tão pequenas, são necessárias formas diferentes de **linguagens** e interação, que não a escrita ou a fala. Para isso, é importante a reflexão acerca da **formação** desses profissionais e de como aproximá-los das várias **linguagens** presentes no mundo das crianças. A necessidade de espaços de **formação continuada**, nos diferentes âmbitos escolares, se fortalece cada vez mais, podendo ser um lugar de descobertas, confrontos e, assim, aprendizado. (LIMA, 2013, p. 30, grifos nossos).

A **formação permanente do professor** não pode limitar-se apenas ao domínio das melhores técnicas e metodologias. Esses elementos certamente são fundamentais no **processo formativo**, em nossa atuação em sala de aula, mas a **formação**, primeiro, deve centrar-se na **reflexão crítica sobre a prática**, na pesquisa, na descoberta, na fundamentação teórica (GADOTTI, 2005). Acreditar nisso, é acreditar que nossa tarefa não é apenas instrumental, mas é primeiramente reflexiva. (GOELZER, 2014, p. 173-174, grifos nossos).

Em alguns  **cursos de educação inicial e continuada** de professores ainda prioriza-se a repetição e transmissão do já feito, do já sistematizado, com técnicas e metodologias o mais eficientes possíveis. Muito pouco se aprende sobre essas outras dimensões tão essenciais na prática educativa; estes “conteúdos” devem ser aprendidos através da interação, do compartilhamento de saberes e de **experiências** que se dão na atitude dialógica dos sujeitos envolvidos. Neste sentido, o estabelecimento de trocas e saberes requer a assunção de **novas posturas**; requer que professores sejam encarados como mediadores da crítica, reflexão e transformação, enraizada na realidade e nas **vivências de educadores e educandos**. (GOELZER, 2014, p. 166, grifos nossos).

A intenção é de se cogitar uma **formação** que atenda às necessidades, efetivamente, dos professores, ou seja, algo que os motive de fato, uma reestruturação não apenas na proposta, mas, principalmente, na **postura** dos participantes. Uma **formação** que possibilite aos professores participarem criticamente, quer dizer, o “objetivo da rearmada deveria ser o de ressituar os professores para serem os protagonistas ativos de sua **formação** em seu contexto de trabalho” (IMBERNÓN, 2010b, p. 41), uma vez que, em muitos espaços de **formações**, a participação restringe-se meramente em ouvir algum palestrante, ou em oficinas para apresentações de trabalhos. Por que não pensar em uma **formação** que oportunize **refletir** sobre as **relações afetivas** entre educadores/educadores e sobre o quanto os **vínculos afetivos** influenciam, ou não, nas suas práxis? (PIGATTO, 2016, p. 87, grifos nossos).

Constatamos que as autoras tecem uma crítica em relação à forma técnica e transmissiva que se dá a formação de professores. Segundo elas, nos cursos de formação inicial a dimensão afetiva ainda é secundarizada em referência à dimensão cognitiva. Refletindo a respeito dessas questões, ao sugerir a construção de uma Pedagogia para a educação das crianças pequenas, Rocha, Lessa e Buss-Simão (2016), destacam que os Cursos

de Pedagogia necessitam no currículo e na formação de seus formadores se aproximar das teorizações em torno da infância, pois ainda são pouco consideradas no âmbito dos fundamentos gerais da Educação. Para as autoras, até mesmo as orientações metodológicas específicas da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental privilegiam enfoques cognitivistas de caráter transmissivo e individual de ensino, representando insuficiência na formação e uma estagnação teórica. Assim, ao oferecer poucos subsídios teóricos para que os professores conheçam criticamente a realidade social, histórica e cultural das diferentes infâncias, esses cursos de formação fortalecem uma tradição de orientações de prática educativa baseados em parâmetros de verticalidade e hierarquização na relação com as crianças.

Complementando essa ideia de teorização, de acordo com Laurinda Almeida (2012, p. 120), “Ao entendermos que a teoria serve de instrumento ao pensamento, aprimora nosso olhar e nos ajuda a interpretar o que vemos, nosso diálogo com ela será fecundo e seu autor poderá se tornar para nós um outro significativo e um referente para nossa ação”.

Com isso, é pertinente destacar que assim como no contexto educativo as dimensões das crianças e adultos são tratadas de forma fragmentada, assim também é na formação de professores. Conforme Rocha, Lessa e Buss-Simão (2016), a dificuldades em estabelecer a junção teoria-prática que tome a infância como pressuposta na formação inicial e continuada, resulta da fragmentação dos cursos de formação de professores. Esses cursos se caracterizam por uma orientação de práticas para o exercício da docência com poucos estudos sobre as especificidades da educação de crianças pequenas na primeira infância e, muitas vezes, não estão associados às mediações com a prática e comprometidos com indicações educacionais e pedagógicas.

Nessa perspectiva, para Lima (2013), a criança é um ser com diferentes linguagens e justamente essas linguagens que permeiam o universo infantil necessitam compor os currículos de formação de professores de bebês e das crianças pequenas, como também ser um tema das suas formações continuadas, para que, assim, o professor adentre no mundo da criança. De acordo com Schmitt (2014, p. 52):

De maneira geral, há o indicativo de que a ação docente com os bebês envolve especificidades implicadas principalmente com as particularidades da faixa etária, sobretudo ao que se refere às formas comunicativas, a autonomia e a necessidade intensa de ações que envolvem o cuidado corporal e emocional.

Ao encontro disso, autoras das dissertações aqui analisadas sugerem a necessidade de se incluir na formação de professores novas reflexões e a vivências. Detonamos em suas falas

o papel do professor nas vivências das crianças, todavia, destacamos que a criança também tem um papel fundamental nas vivências do professor, pois ambos afetam e são afetados nas experiências que permeiam o contexto educativo. Isso vai ao encontro de uma das reflexões propostas por Schmitt (2014), na qual relata que o objeto de preocupação para definir uma Pedagogia da Infância são os processos de constituição do conhecimento pelas crianças, considerando que as aprendizagens são fruto das relações que elas vivem com a realidade social. Isso redimensiona a ideia de ser professor, pois um conjunto de interações passa a ser considerado como preocupação docente, incitando o mesmo a observar e considerar o papel ativo das crianças em seus processos de educação e na composição da própria ação educativa-pedagógica voltada para elas. Assim, há uma ressignificação em relação ao caráter de dependência atribuído às crianças pequenas em relação à professora (adulto) por uma condição de interdependência, visto que ela também depende das crianças para compor sua ação.

Diante disso, vemos que Lima (2013), Goelzer (2014) e Pigatto (2016) relatam a importância de que o professor participe da sua formação, bem como reflita sobre sua prática educativa e as relações afetivas. Assim, a necessidade de a dimensão afetiva ser vivenciada, mas também dialogada e valorizada como dimensão inerente ao cuidar e educar da criança, com certeza é de grande relevância para a formação do professor, pelo fato de que há uma grande dificuldade em se vivenciar as emoções ou mesmo compreendê-la como parte fundamental do desenvolvimento humano de forma integral.

#### **4.2.2 A afetividade e a formação de professores: como lidar com as manifestações afetivas**

A forma como o professor lida e reage diante das manifestações afetivas e emocionais da criança embasam esta subcategoria. Em suas pesquisas, Duarte (2012) e Cacheffo (2012) discorrem sobre essas manifestações, elencando como elas interferem na prática educativa com a criança pequena.

A dissertação *Manifestações afetivas nas concepções e Práticas Educativas no contexto da creche: reflexões a partir da perspectiva walloniana*, de Viviane Aparecida Ferreira Favareto Cacheffo (2012), fundamenta e reflexiona a respeito da afetividade nas concepções e práticas educativas dos professores, ou seja, como elas conceituam a afetividade, identificando também como lidam com as manifestações na relação e prática educativa com a criança. Sendo assim, apresenta como objetivo a investigação disso,

buscando que se identifique a dimensão afetiva no trabalho educativo com a criança pequena, percebendo as estratégias que são utilizadas pelas professoras para lidar com as suas expressões. A partir desses objetivos, a autora pretende dar visibilidade às práticas educativas que favoreçam o desenvolvimento infantil. Como autores de referências, Cacheffo (2012) apresenta-nos Dantas, Mahoney, Ana Rita Almeida, Laurinda Almeida, Wallon, Galvão, entre outros. A pesquisa de abordagem qualitativa teve como instrumento de coleta de dados a análise documental, a observação e a entrevista semiestruturada. O campo para sua realização foi o Centro de Convivência Infantil (CCI), da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), localizada no interior do Estado de São Paulo. Os sujeitos foram quatro professoras que trabalham com as turmas do berçário e maternal.

A dissertação de Rubiara Duarte (2012), intitulada *As reações das educadoras diante dos bebês e suas demandas no cotidiano das creches*, também reflete sobre como os professores lidam diante das demandas das crianças. Diante disso, a autora apresenta como objetivo conhecer as principais demandas das crianças, identificando, assim, as reações das professoras diante delas, observando também possíveis dificuldades para atender as mesmas. Como autores de referência da pesquisa, Duarte (2012) apresenta Sarmiento e Wallon. A coleta de dados deu-se a partir de dois encontros de Grupo focal e teve como instrumentos o registro, as observações e videografações. As creches populares de diferentes localidades do município de Itajaí, SC, constituíram o campo da pesquisa. Sendo assim, os sujeitos da pesquisa foram oito professoras que atuam nessas creches.

Assim, referindo-se às reações do professor diante das manifestações emocionais da criança, as autoras apresentam elementos que denotam que, através da emoção, a criança expressa-se e, assim, vivencia o mundo a sua volta:

A **emoção** desempenha o papel de sistema de **expressão** das necessidades da criança. “Através das **emoções** o indivíduo pertence ao seu meio antes de se pertencer a si próprio” (WALLON, 1979, p. 195). É uma das formas de **manifestação da afetividade** que necessita da influência dos aspectos sociais para a evolução e refinamento de suas **expressões** – riso, choro, alegria, medo e tristeza. É pelas **expressões emocionais** que a criança se relaciona com as pessoas que fazem parte do seu círculo de convivência. (CACHEFFO, 20, p. 22, grifos nossos).

Isso significa dizer que os bebês e as crianças mais novas absorvem conteúdos originados de todas as suas **experiências** relativas ao contato com o próprio corpo, estimulados pelo **toque** do outro e filtrados pela visão, por meio da audição, do tato, do olfato, do paladar, de modo que todos esses sentidos articulam-se sensivelmente com as **emoções** as quais são **vivas** com intensidade pelos bebês e crianças pequenas. (DUARTE, 2012, p. 46, grifos nossos).

Percebemos que as reflexões das autoras destacam a importância das emoções, sendo que essa dimensão é apontada como forma da criança vivenciar o mundo. Nessa perspectiva,

observamos que é a partir dela que a mesma se expressa, se manifesta e se relaciona com o outro e com o meio ao qual está inserida. Para Ana Rita Almeida (1999), o bebê ao nascer encontra um mundo organizado pelos adultos que suscita nele reações expressivas e é a emoção que o conduz a provocar a ajuda do outro. Assim, como já refletimos anteriormente, com a intervenção do outro, essas reações expressivas são cada vez mais intencionais e isso é justamente o papel do social, como nos coloca Cacheffo (2012), que é o papel mobilizador da emoção.

Diante da importância da emoção no desenvolvimento da criança, voltamos a questão da necessidade do olhar sensível às suas expressões e manifestações. Diante disso, as autoras refletem sobre como isso se dá no contexto educativo da Educação Infantil:

A criança adota diferentes **manifestações emocionais** para expressar suas preferências, e cabe ao adulto, no caso das instituições de Educação Infantil, ao professor, **gerenciar as atitudes da criança com flexibilidade e segurança**. Também é sua função criar situações de interações que favoreçam o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, integrando os **aspectos emocionais, afetivos** e cognitivos. (CACHEFFO, 20, p. 47-48, grifos nossos).

No contexto da creche, os professores são responsáveis pela mediação do bebê com o ambiente em que ele está inserido, bem como com as outras crianças que constituem seu círculo de convivência. São eles que atribuem sentidos às **manifestações emocionais** das crianças (riso, choro, alegria, cólera) e possibilitam **experiências afetivas** diferentes das proporcionadas pelo grupo familiar. (CACHEFFO, 20, p. 35, grifos nossos).

A **afetividade**, em nosso entendimento, sugere **posturas afetuosas** verbais e gestuais que denotem **entendimento e cuidados com a sensibilidade física e emocional dos bebês**, ou seja, para a pequena infância aqui referida, devem ser priorizados os **vínculos** significativos de **carinho, segurança** e pertencimento, proporcionados pelos contatos visuais e corporais adotados na interação com os bebês e com as crianças pequenas em qualquer situação de interação. São **manifestações** que envolvem os modos como são conduzidos, os contatos durante os cuidados corporais, a hora da alimentação, do sono, as brincadeiras e as demais atividades que sugerem desenvolvimento físico, emocional e cognitivo das crianças. (DUARTE, 2012, p. 44, grifos nossos).

As **demandas emocionais** dos bebês exigem dos adultos o esforço de reflexão para compreender o que acontece com a criança tal como ocorre em situações de **ansiedade, choro intenso e birra**. Comportamentos do bebê que incitam, nos adultos, **reações emocionais** as quais podem, ainda, gerar **sentimentos de angústia ou irritação**. (DUARTE, 2012, p. 42, grifos nossos).

Nas falas das autoras é perceptível a perspectiva de que a emoção afeta a todos os envolvidos no processo educativo, seja o adulto, seja a criança. Dessa maneira, ressaltam a importância do adulto e, no caso do professor, diante das manifestações e demandas emocionais das crianças. Vemos que, para elas, é necessário que se compreenda e se de sentido às emoções que se manifestam no contexto educativo, reagindo com segurança diante das mesmas. De acordo com Ana Rita Almeida (1999, p. 75):

Desse modo, verifica-se que a emoção tem expressamente sinais que anunciam sua chegada. É uma espécie de linguagem corporal que se revela aos nossos olhos, por conseguinte, é imprescindível saber ler e traduzir as emoções para podermos reagir corticalmente a ela. Muitas vezes, apegados que estamos a uma linguagem sistematizada, ignoramos a linguagem dos gestos que muito revelam e comunicam.

Sendo assim, constatamos que o pensamento da autora vai ao encontro das reflexões de Cacheffo (2012) e Duarte (2012), já que também aponta a importância de se compreender as emoções, reagindo diante dela de maneira corticalizada, percebendo o que a linguagem revela e comunica. Como nos coloca Galvão (1995, p. 60-61):

O meio das pessoas próximas (mãe, pai ou outro responsável) acolhe e interpreta as reações do bebê, agindo de acordo com o significado que atribui a elas: mudam-no de posição, dão-lhe de mamar, soltam-lhe as roupas. O outro age visando atender às necessidades do recém-nascido, mas também simplesmente para comunicar-se com ele: o adulto sorri, conversa com o bebê, canta para ele. Desenvolve-se, entre o bebê e o adulto que lhe cuida, uma intensa comunicação afetiva, um diálogo baseado em componentes corporais e expressivos.

Diante disso, as autoras, ao destacarem a afetividade, a emoção como dimensão inerente ao processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança, trazem elementos que denotam a importância de que todos os momentos que permeiam o processo educativo sejam considerados no desenvolvimento e aprendizagem da criança:

Dessa forma, o banho não pode ser oferecido de **modo mecânico**. É fundamental que não haja momentos de espera destituídos de atividades. Os bebês precisam de maior colaboração nesse momento realizado de modo individual, e do **olhar atento** do professor. O planejamento das ações educativas demonstra a **preocupação** com a criança e a forma como ela é concebida pelos profissionais. (CHACHEFFO, 2012, p. 87, grifos nossos).

Andréa sugere qualidade ao interagir e tratar de modo responsivo às **demandas** dos bebês, ao **compreender, acolher e reagir** com **afetividade** diante das circunstâncias relativas ao banho, como um momento que transcende a mera rotina de higiene das crianças. A professora leva-nos a reafirmar a importância de investir no **controle do bem-estar psicofísico** e dedicar atenção à autoestima dessas crianças. (DUARTE, 2012, p. 46, grifos nossos).

Percebemos na fala das autoras o respeito com a criança. O momento do banho é destacado para além da higiene da criança, que, ao contrário, é visto como um momento de trocas afetivas que provoca sensações. Notamos que elas sugerem posturas para esse momento, como o olhar atento e o acolhimento, e que isso mostra a preocupação e a dedicação com a criança.

Assim, no decorrer de sua pesquisa, Duarte (2012), relata que essas manifestações emocionais suscitam reações emocionais no adulto, as quais define como momentos em que se unem as emoções e os comportamentos de ordem racional. Segundo Vygotsky (2004, p.

143), “As reações emocionais exercem a influência mais substancial sobre todas as formas do nosso comportamento e os momentos do processo educativo”.

Diante disso, conforme Cacheffo (2012), as vivências podem apresentar tonalidades agradáveis e desagradáveis e, para Duarte (2012), as reações do adulto podem ser favoráveis e desfavoráveis ao desenvolvimento da criança, como também na relação educativa.

Como reações favoráveis as autoras apontam:

As **reações favoráveis** sob o ponto de vista de nossa pesquisa apontam para os fatores que contribuem para a qualidade das interações durante as rotinas cotidianas na creche, em que educadoras podem **reagir** de modo **compreensivo, acolhedor e afetivo**. Entendemos que a compreensão é uma **reação** que implica em observar, ouvir, refletir e agir, ao considerar com atenção, **sutileza e empatia** as **demandas** relativas à interação regular, espontânea e ativa das crianças, à **birra e às disputas, ao choro** contínuo, à necessidade de exploração individual, decorrentes dos momentos lúdicos compartilhados entre elas. (DUARTE, 2012, p. 44, grifos nossos).

Entretanto, demarcamos, ainda, as demandas de ordem **emocional** dos bebês, **afetividade** e a paciência, ou seja, dispor de **sensibilidade** em dedicar a atenção constante ao bebê, agir com empatia e com sutileza no trato com as crianças pequenas - características que articulam o **conhecimento profissional** e a **experiência pessoal**, enquanto síntese para a construção do “ser” de uma educadora infantil. (DUARTE, 2012, p. 25, grifos nossos).

A intervenção da outra professora responsável pelo agrupamento, e sua **sensibilidade** para respeitar a **expressão das emoções**, permitiu a **reflexão** sobre a motivação para o acontecimento daquela situação, demonstrando o conhecimento das professoras sobre a incompatibilidade entre emoção e razão, e o diálogo como estratégia cognitiva com função de representação verbal das alterações corporais. (CACHEFFO, 2012, p. 91, grifos nossos).

A **postura** da professora, diante da situação, demonstra que **a racionalidade** comandou as estratégias propostas. Embora tenha ficado irritada com a circunstância, não se contaminou a ponto de entrar em “**circuito perverso**”, isto é, agir de forma emocionada e desconsiderando a razão (DANTAS, 1992). (CACHEFFO, 2012, p. 93, grifos nossos).

Para Vygotsky (2004), a reação emocional é um poderoso organizador do comportamento, em que se realiza a natureza ativa do nosso organismo. Sendo assim, essas reações repercutem nas ações da criança e do professor. Desse modo, observamos que as reações favoráveis às manifestações da criança são aquelas em que o professor a compreende e a acolhe de maneira afetiva. Essas reações favoráveis promovem trocas afetivas fundamentais para a criança. Duarte (2012) aponta a afetividade, a paciência e a sensibilidade como características fundamentais na docência do professor de Educação Infantil, e reitera, também, que isso é uma construção que se dá a partir dos conhecimentos pessoais e profissionais, ou seja, novamente fomenta a ideia de que as vivências do professor repercutem na sua prática educativa.

Para Cacheffo (2012), a sensibilidade permite ao professor respeitar as expressões emocionais da criança, percebendo a motivação das mesmas. A autora remete-nos à ideia de que é necessário não entrar em “circuito perverso” com a criança diante das manifestações emotivas. Nas palavras de Dantas (1992), o “circuito perverso” da emoção surge nos momentos de inaptidão e devido ao seu antagonismo com a atividade racional pode provocar ainda maior insuficiência. Diante disso, na interação entre adultos e crianças os resultados do mesmo são frequentes. Sendo assim, por ser pouco tematizada, essa questão passa para o primeiro plano: a educação da emoção necessita ser incluída entre os propósitos da ação pedagógica, o que supõe o conhecimento íntimo do seu modo de funcionamento.

Assim, como reações desfavoráveis, as autoras apontam:

As **reações** das educadoras observadas como **desfavoráveis** estão relacionadas aos contatos verbais, gestuais e àquelas relativas à linguagem corporal, cujos reflexos ao invés de contribuírem para a qualidade das rotinas, geram prejuízos às partes envolvidas nas interações, ou seja, entre educadoras, bebês e crianças pequenas e suas demandas psicofísicas. (DUARTE, 2012, p. 59, grifos nossos).

A análise dos dados coletados revela igualmente o papel fundamental dos profissionais que atuam com os bebês e as crianças. Ao lidar com as manifestações de **tonalidades desagradáveis** que potencializam o surgimento de situações de **angústia e ansiedade**, as professoras podem diluir as **manifestações prejudiciais ao desenvolvimento infantil** e promover práticas educativas com **tonalidades afetivas positivas**. (CACHEFFO, 2012, p. 100, grifos nossos).

Constatamos que, como reações desfavoráveis, Duarte (2012) qualifica como aquelas prejudiciais às interações entre professor e criança. Entre essas reações relata a intolerância, apatia e agressividade, que são permeadas por linguagem inadequada, desqualificação da criança e negação das suas emoções. Nesse sentido, as especificidades da criança são desconsideradas. A autora relata também a impaciência e a frustração diante das manifestações da criança. Assim, percebemos que, para Cacheffo (2012), essas manifestações de tonalidades desagradáveis, que prejudicam o desenvolvimento infantil, necessitam ser substituídas por práticas educativas que contribuam para tonalidades afetivas positivas. Acreditamos que a seguinte fala de Vygotsky (2004, p. 119) contribua para essa reflexão:

Quando fazemos algo com alegria, as reações emocionais de alegria significam que, a partir daquele momento, tentaremos fazer o mesmo. Quando fazemos algo com repulsão, isso significa que tenderemos, por todos os meios possíveis, a interromper essa tarefa. Portanto, esse novo componente introduzido pelas emoções em nosso comportamento se reduz totalmente à regulação, pelo organismo de cada uma de suas reações.

Há essa regulação, que Vygotsky nos indica, acreditamos que podemos associar a necessidade de o professor não se deixar se contagiar com as emoções, pois, muitas vezes,

isso pode acarretar em reações desfavoráveis, como nos relata Duarte (2012). O contágio emocional negativo também afeta a criança e o professor, sendo potencializador de reações agressivas. De acordo com Ana Rita Almeida (1999, p. 103):

A sala de aula é um ambiente onde as emoções se expressam, e a infância é a fase emocional por excelência. Como qualquer outro meio social, existem diferenças, conflitos e situações que provocam os mais variados tipos de emoções. E, como é impossível viver num mundo sem emoções, ao professor cabe administrá-las, coordená-las. É-lhe imprescindível uma atitude corticalizada, isto é, racional, para poder interagir com os alunos, buscando descobrir seus motivos e compreendê-los. O professor deve procurar utilizar as emoções como fonte de energia e, quando possível, as expressões emocionais dos alunos como facilitadores do conhecimento. É necessário encarar o afetivo como parte do processo de conhecimento já que ambos são inseparáveis.

A infância, como fase emocional, remete-nos à necessidade de que sejam as reações agradáveis as que constituam as ações educativas. Assim, a possibilidade de se colocar no lugar do outro, percebendo o que a criança necessita, contribuirá para que os vários tipos de emoções presentes nessa fase sejam compreendidos com sensibilidade e segurança, como consideram Duarte (2012) e Cacheffo (2012). Agir de maneira racional em determinadas situações é necessário para que a emoção, como salienta Ana Rita Almeida (1999), seja fonte de energia e facilitadora do desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Nesse sentido, para Duarte (2012), tanto as reações emocionais do professor como as da criança repercutem na saúde emocional de ambos, assim como no processo de desenvolvimento e aprendizagem que permeia a relação educativa:

Os bebês e as crianças menores convocam e exigem do educador presenças, atenções, **afetos** que venham a suprir rápidas despedidas, ausências, partidas entre outras carências físicas, materiais, culturais, espirituais, de lazer, enfim, que envolvem o bem-estar. São **demandas** que variam em termos de qualidade e intensidade, além das condições adversas que somadas configuram um cenário de esgotamento decorrente do acúmulo de rotinas para as quais o educador infantil não foi **física e emocionalmente capacitado** para enfrentar. (DUARTE, 2012, p. 84, grifos nossos).

Observamos que bebês e crianças pequenas são exigidos a adaptarem-se às condições desfavoráveis em seu cotidiano desde muito cedo, o que revela um modo precoce de seu **desenvolvimento físico emocional**, em que as professoras têm à missão humanamente impossível de atender a todas as **demandas** de diversas crianças ao mesmo tempo e com qualidade em termos de **afetividade**. (DUARTE, 2012, p. 88, grifos nossos).

A perspectiva da autora é que as demandas das crianças exigem bastante do professor, como também das crianças. Percebemos que as mesmas são diversas e influenciam diretamente na ação educativa com a criança pequena. Segundo Duarte (2012), atender essas demandas com qualidade muitas vezes repercute em um esgotamento físico e psicológico do professor, diante do fato de que atender todas as crianças com qualidade e afetividade não é

tarefa fácil. Em contrapartida, a exigência de que a criança se adeque às condições adversas também repercute no seu desenvolvimento físico e emocional. Conforme Ana Rita Almeida (1999, p. 15):

A ausência de uma educação que aborde a emoção na sala de aula traz prejuízos para a ação pedagógica, pois suas consequências atingem não só o professor, mas também o aluno. A falta de habilidade em administrar as imprevisíveis crises emocionais provoca um desgaste físico e psicológico no professor. Ao não interpretar os efeitos da emoção, e, desta forma, deles se aproveitar no desenvolvimento da atividade pedagógica, o professor pode deparar em face das emoções de seus alunos, com um “presente de grego”, na medida em que, ao assistir a seu espetáculo, torna-se vítima do seu contágio.

Isso nos remete, novamente, à necessidade de subsídios teóricos contribuam com o professor na sua ação educativa com a criança. Acreditamos que a teoria é um grande suporte para a compreensão da criança de maneira integral em todas as suas dimensões. Nesse contexto, Cacheffo (2012) e Duarte (2012) refletem sobre isso:

Portanto, o profissional de Educação Infantil precisa ter subsídios para designar as **emoções** e suas possíveis consequências no desenvolvimento da criança, a fim de conseguir atuar de modo favorável diante dos **estados emocionais** e usar estratégias para sua manutenção ou desaparecimento. (CACHEFFO, 2012, p. 78, grifos nossos).

Os resultados apontam que os  **cursos de formação** não se configuram eficazes no preparo para a atuação profissional. O aprendizado de ser professora de crianças pequenas é adquirido pela **experiência cotidiana**, empírica, decorrente das relações com as crianças. As **experiências** como mães, mulheres e professoras de outros níveis educacionais, são determinantes para apropriação de um papel profissional em processo de construção. Ainda que a educadora atue em condições desfavoráveis ou adversas, em regime de contrato temporário, em uma unidade sem qualquer garantia de espaço para a **reflexão e formação profissional**, ela mostra-se ética, e crítica. (DUARTE, 2012, p. 22, grifos nossos).

Assim, é possível constar que a teoria e a formação prática são apontadas pelas autoras como uma forma para a compreensão das emoções. No planejamento da ação educativa com a criança, essa dimensão necessita estar presente, surgindo daí a necessidade de que a teoria e a prática contemplem isso. Nesse sentido, refletir e repensar sobre o desenvolvimento da criança é essencial. Todavia, isso nos remete à necessidade de que a formação pessoal e profissional do professor contemple questões afetivas, e que a integralidade de ambos, professor e crianças, sejam respeitadas e consideradas no contexto educativo.

#### 4.2.3 Conclusões e indicativos da segunda categoria

A categoria dois de nossa pesquisa nos apontou dois aspectos principais. Um deles referente à formação de professores e à importância de que ocorram mudanças na dinâmica das mesmas, sendo a dimensão afetiva destacada como elemento fundamental nessa

formação. O outro, destaca as reações do professor diante das manifestações afetivas e emocionais da criança. Todavia, as reflexões desse segundo aspecto, também nos levaram a refletir sobre a formação do professor, diante do fato de que é a partir dela que ele constrói os subsídios necessários para reagir de maneira positiva diante das manifestações.

Diante disso, de um modo geral, essa categoria nos levou a refletir a respeito da formação pessoal e profissional do professor. Em relação à formação pessoal, tivemos apontamentos sobre as vivências que permeiam e constituem a vida do professor, sejam elas dentro ou fora do contexto educativo. Em se tratando da formação profissional, algumas questões nos reportam para a formação inicial e continuada. Nesse sentido, é a formação do professor, ou seja, a sua constituição como pessoa, que repercutirá na ação educativa com a criança.

Na primeira subcategoria, Lima (2013), Goelzer (2014) e Pigatto (2016) evidenciam que para o professor ser afetivo com a criança ele necessita vivenciar a afetividade em todos os contextos da sua vida. Já na segunda, Duarte (2012) e Cacheffo (2012) indicam que as reações que os professores apresentam diante das manifestações emocionais da criança se constituem a partir do contexto que vivenciam no ambiente educativo, como também dos subsídios teóricos que dizem respeito ao desenvolvimento da infantil. Assim, vemos que, nessa categoria, a afetividade não é apresentada como forma de aprendizagem, mas, sim, na sua dimensão de carinho, respeito, proteção.

Desse modo, a visão de criança como um ser completo que necessita ser respeitada em todas as suas dimensões, mas, principalmente, que o professor também necessita ser concebido dessa maneira, o que é o principal indicativo dessa categoria. Nessa perspectiva, que seja dada à afetividade a sua importância na formação integral do professor. Ao vivenciar a afetividade, seja no planejamento, nas reuniões, nas relações, o professor certamente irá transpor isso para sua ação educativa. Ao compreender a afetividade e suas dimensões, poderá entender e significar as suas manifestações, pois essa categoria também demonstrou que a definição de afetividade ainda não é notória para os professores. Como abordamos em nossas reflexões anteriores, se em um primeiro momento a criança se nutre realmente do toque, do abraço, do contágio, em outros momentos, com sua evolução e seu desenvolvimento, apresenta outras necessidades, como a valorização, a motivação, os elogios, entre outros.

#### 4.3 ESTUDOS SOBRE AFETIVIDADE E CORPOREIDADE: IMPLICAÇÕES PARA CONCEPÇÃO DE CRIANÇA E INFÂNCIA E COMO DIMENSÃO DO CURRÍCULO

A categoria *Estudos sobre afetividade e corporeidade: implicações para concepção de criança e infância e como dimensão do currículo* foi composta por três dissertações: Caires (2014), Lopes (2015) e André (2016). Assim, as reflexões tecidas por essas autoras demonstram que a concepção que o professor tem de infância e criança repercute na visão de Educação Infantil, bem como norteia a sua prática educativa. Portanto, há uma crítica quanto à escolarização da Educação Infantil, salientando que é necessário olhar a criança, suas múltiplas dimensões e linguagens, isto é, que se valorize o desenvolvimento cognitivo, mas que juntamente a ele também se contemple o desenvolvimento motor, afetivo, social etc.

Nesse sentido, as dissertações de Caires (2014) e Lopes (2015) apresentam a dimensão do corpo e da corporeidade e sua integração com a afetividade e a cognição, assim como a importância de serem contempladas na prática educativa com as crianças. Para que isso ocorra, André (2016) aponta a necessidade da construção de um currículo que considere as especificidades da criança e da infância, por ser, segundo ela, o documento que subsidia a prática do professor.

A dissertação *Creche: desafios e possibilidades uma proposta para além do educar e cuidar*, de Rita de Cássia Marinho de Oliveira André (2016), tem como temática a construção de um currículo baseado na escuta dos bebês e articulado na concepção de primeira infância. Diante disso, o objetivo principal de sua pesquisa foi verificar e compreender como a intencionalidade pedagógica na prática do educador de creche, juntamente com os saberes dos bebês permeados pela afetividade, rompem com as ações “escolarizantes” e com o assistencialismo. Assim, para que ocorra esse rompimento indica a importância da elaboração de um currículo que contemple as sensações, descobertas e percepções dos bebês, compartilhando experiências, dificuldades, práticas pedagógicas e demais elementos que contribuam nessa elaboração. Dentre os autores de referência para o desenvolvimento da pesquisa estão Arroyo, Barbosa, Guimarães, Foucault, Kramer, Rocha, Vygotsky e Wallon. Definida como uma pesquisa bibliográfica, a coleta de dados aconteceu mediante a análise documental de documentos pertencentes a uma creche de São Paulo.

Apresentando a temática da corporeidade na infância e na Educação Infantil, a dissertação de Juliana Aparecida Lopes (2015) tem como título *A corporeidade na segunda etapa da educação infantil de uma escola da rede particular: o que pensa a professora? Como se posiciona a família?* Sendo assim, o objetivo geral da pesquisa foi verificar como a corporeidade é trabalhada na Educação Infantil e como é considerada pela professora e pela família. Com isso, buscou investigar como a corporeidade se manifesta nas práticas de professores da Educação Infantil, percebendo, também, a interferência familiar na prática do

educador infantil. Os principais teóricos de referência são Galvão, Dias e Freitas e Wallon. A realização da pesquisa aconteceu em uma escola da rede privada de ensino de São João del Rei, MG. A coleta de dados ocorreu mediante a observação da prática pedagógica da turma do segundo período da Educação Infantil, entrevistas com a professora regente, pedagoga da escola e com as mães dos alunos e registro fotográfico. Os sujeitos pesquisados foram a professora, a pedagoga da escola, 10 mães e 13 crianças.

A última dissertação desta categoria é a de Tatiane Priscila Caires (2014), intitulada, *Relação entre o meio afetivo familiar e ambiente escolar: estudo realizado em uma escola municipal de Educação Infantil de Campinas*. O tema abordado pela autora é o contexto pedagógico e socioafetivo das crianças no âmbito da Educação Infantil e a relação entre o ambiente escolar e a afetividade familiar. Sendo assim, questiona se a relação afetiva da criança com a família interfere nas suas relações no contexto educativo. Diante disso, apresenta como objetivo geral a problematização da relação que existe entre esses espaços, identificando os regimes de verdades relevantes nos ambientes familiares e escolares das crianças participantes. Os principais teóricos de referência da pesquisa são Wallon, Vygotsky e Piaget. Definida como um estudo exploratório, a coleta de dados aconteceu através de entrevistas (professores e familiares), observação (desenhos da figura humana das crianças), estudo de caso (desenho comentado e brincadeira faz de conta). Os sujeitos pesquisados foram três professoras de Educação Infantil dos agrupamentos III, 10 crianças com idade entre 3 e 6 anos, que receberam queixas das professoras, familiares e responsáveis pelas crianças participantes, e sete crianças que aceitaram participar do estudo de caso.

Diante dos objetivos das dissertações analisadas nesta categoria, vemos que uma das principais questões abordadas pelas autoras é a necessidade do conhecimento das especificidades próprias da criança e da infância. Sendo assim, refletem, a seguir, sobre as concepções atuais que se tem de ambas:

Há que se entender que, dependendo dos sujeitos que relatam, podem ocorrer diferentes maneiras de se conceber a **infância** e o conceito de **criança** em si. É importante levar em consideração também, o **sentimento** que está imbricado nas relações, os diferentes meios vividos e a **diversidade** das situações existentes no contexto em questão. (CAIRES, 2014, p. 41, grifos nossos).

A prática pedagógica deve caminhar no sentido de compreender a **diversidade** existente, ou seja, é preciso trabalhar a partir da **singularidade** de cada um, de modo a respeitar as **características pessoais** e possibilitando avanços no desenvolvimento. Isto significa que todos são diferentes e que cada **criança** aproveita o que é vivido no contexto educativo de forma diferenciada. (CAIRES, 2014, p. 118, grifos nossos).

Perceber a criança como um **ser ativo** em seu ambiente é um grande começo. Os adultos envolvidos na educação das crianças devem dar voz aos pequeninos e **compreendê-los** como seres que necessitam se desenvolver de forma mais plena e vivenciar a sua **infância** com **prazer e alegria**. As palavras de Wallon (2010) nos provocam e instigam: “Para a criança, só é possível viver sua **infância**. Conhecê-la compete ao adulto. Contudo, o que irá predominar nesse conhecimento, o ponto de vista do adulto ou da criança? ” (p. 43). (LOPES, p. 2015, p. 126-127, grifos nossos).

Porque **infância** é “sinônimo” de **alegria**, liberdade, inocência, **emoção**, é viver intensamente cada segundo. E não devemos privar nossas **crianças** de toda essa intensidade. (LOPES, 2015, p. 66, grifos nossos).

O compreender a **infância** em uma nova base teórica é preciso pensar a **construção de conceitos e concepções** que olhem a **criança** na sua singularidade, minimizando a distância entre teoria e prática, e de **projetos** que contemplem a **diversidade cultural** reconhecendo a **criança** em seu mundo. (ANDRÉ, 2016, p. 135-136, grifos nossos).

A **infância** tem sentido e significado nela mesma, não sendo um momento de preparação para outras etapas da vida, mas de **vivência de desejos, necessidades, interrogações, alegrias, fantasias, angústias e medos próprios** desta fase do desenvolvimento humano. (ANDRÉ, 2016, p. 86, grifos nossos).

Nas palavras de Cohn (2005), o conceito de infância é uma construção social e histórica do Ocidente. Dessa maneira, o que entendemos por infância foi elaborado ao longo do tempo na Europa, juntamente com as mudanças na composição familiar, nas noções de maternidade e paternidade, no cotidiano e na vida das crianças e inclusive por sua institucionalização pela educação escolar. Diante disso, as concepções de criança e infância são diversas, pois não acontecem de forma isolada, ao contrário, são fruto de circunstâncias históricas, culturais, econômicas e relacionais, como infere Caires (2014).

Vale destacar que, segundo as autoras, a criança vive a infância e que são as concepções dos adultos que norteiam essa vivência. Ao encontro disso, para Rocha (2002, p. 74):

Uma mesma sociedade, em seu tempo, comportará a partir de sua constituição socioeconômica e cultural, diferentes infâncias. Cada qual, a partir do seu lugar social que ocupa, será, objecto de intervenção dos adultos, seja no sentido do enquadramento social, adaptando-a ao mundo, seja projetando na infância uma nova sociedade, seja conciliando esses dois modos.

Assim, de acordo com as autoras desta categoria a infância é muito importante na vida da criança, e em essa intervenção do adulto é esboçada pela prática educativa. A ideia de que essas concepções repercutem na prática e projetos educativos, bem como na concepção que se tem de Educação Infantil são explicitadas pelas autoras. Sendo assim, é perceptível a ideia de que é necessário escutar e compreender a criança sob novas perspectivas, respeitando sua singularidade, suas necessidades, suas características e, com isso, propiciando a ela a vivência

prazerosa e alegre dessa etapa no contexto educativo. Na perspectiva de Buss-Simão (2009, p. 138-139):

Assim, para que a defesa dos direitos das crianças não se configure como paradoxal, há que se conhecer mais as crianças, suas particularidades, suas formas de ver o mundo, suas formas de construir e expressar o conhecimento e dele se apropriar, suas formas de se relacionar com os adultos e com as outras crianças e de considerá-las em seus diferentes contextos sociais, culturais, étnicos, religiosos e geográficos.

Dessa maneira, se as práticas educativas se pautarem na concepção de que a criança e a infância não são homogêneas, que têm características e necessidades próprias que permitem ao professor planejar e elaborar estratégias que contemplem a sua totalidade. Nesse sentido, segundo as autoras:

As crianças precisam ser **livres** para que possam escolher suas atividades, e consequentemente, ter **motivação** para aprender. Ao professor cabe o olhar atento às indagações, aos questionamentos do grupo de crianças, para então, elaborar **conjuntamente** e, a partir do **interesse delas**, o que será desenvolvido. (CAIRES, 2014, p. 117, grifos nossos).

Faz-se saber que as **atividades lúdicas**, por serem **livres** de pressões e tensões possibilitam a **expressão cognitiva** facilitando a **livre expressão** da **dimensão afetiva**. E que o **desenvolvimento psicológico** está intrinsecamente relacionado ao conjunto dos **relacionamentos afetivos, sociais e morais** que permeiam os ambientes escolares. Assim, a escola não pode se destituir da responsabilidade de abordar em igual importância todos os aspectos que compõem a **totalidade do ser humano**. (CAIRES, 2014, p. 64, grifos nossos).

Trabalhar a criança na sua **totalidade** não é uma tarefa difícil, pois, como observa Pereira (2011), as atividades lúdicas e artísticas, que desenvolvem a **corporeidade**, atuam na **integridade** do ser. Através das brincadeiras, jogos cantados, musicalização entre outras formas de **movimento expressivo**, surgem novas possibilidades de aprendizagem, o que torna as aulas mais vivas e interessantes, abrangendo a **afetividade**, a **cognição** e a **motricidade**, além de permitir a interação das crianças entre si e com a professora. (LOPES, 2015, p. 105, grifos nossos).

É necessário abraçar, na escola, o desafio de organizar espaços, objetos, relações que incitem ao **movimento**, aos encontros, à alegria, à surpresa, ao conhecimento, ou seja, espaços que proporcionem o **desenvolvimento integral** do ser humano. Isso não significa deixar de lado ou de fora o pensamento e a razão, mas de somá-los com o **corpo e a emoção**, na perspectiva de dar sentido e compreender os acontecimentos da vida. (LOPES, 2015, p. 68, grifos nossos).

O **currículo** não pode ser organizado de forma que as atividades se relacionam com **conteúdos específicos**, como acerca das datas comemorativas. As crianças precisam **ser livres para escolher** o que querem aprender e ainda, necessitam fazer seus trabalhos e participar de brincadeiras, sem interrupções frequentes. Para isso, é preciso, além de uma maior **flexibilidade de tempo**, um preparo muito grande do corpo docente, pois não é simples ter a **sensibilidade** para perceber qual curiosidade é emergente em cada grupo. (LOPES, 2015, p. 119, grifos nossos).

É indispensável possibilitar aos bebês e às crianças pequenas que se **expressem livremente**, criem seus espaços, seus desenhos, suas fantasias, suas histórias, vivenciem o contato com elementos da natureza, possam escolher seus parceiros e criar enredos para as suas brincadeiras, ou seja, torná-las visíveis em seu próprio contexto, por meio de **currículo** que garanta seus direitos, de modo que cada palavra

esteja impregnada pela **afetividade** e a **intencionalidade pedagógica** pelo caminho do **lúdico**. (ANDRÉ, 2016, p. 169, grifos nossos).

As **concepções** contemporâneas sobre os bebês, crianças e infância encaminham a educação para a compreensão de um **currículo** que contempla o **desenvolvimento integral** de crianças nas suas dimensões: expressivo-motora, **afetiva**, **cognitiva**, linguística, ética, estética e sociocultural, compreendendo inclusive **suas múltiplas linguagens** e sua **indivisibilidade**. (ANDRÉ, 2016, p. 88, grifos nossos).

O bebê e a criança pequena necessitam de um ambiente seguro, acolhedor e relaxado o suficiente e que possibilite se **expressarem livremente**, mediante a criação de suas próprias observações e explorações. É indispensável ao falar do **ambiente lúdico**, do **corpo em movimento** numa íntima relação, desejando descobrir a vida por si mesma, do movimento em constante ir e vir. (ANDRÉ, 2016, p. 162, grifos nossos).

A partir dessas palavras, novamente percebemos a necessidade da superação da dicotomização e fragmentação da criança e a sua concepção como um ser integral e não como a soma de partes isoladas. Diante disso, vemos que, de acordo com as autoras, a dimensão corporal e do movimento são fundamentais na constituição do indivíduo, nas suas relações e aprendizagens, sendo interligadas à cognição e à afetividade. De acordo com Wallon (1995, p. 172), “assim, o ato motor não se limita aos domínios das coisas, mas através dos meios de expressão, suporte indispensável do pensamento, faz com que este participe nas mesmas condições que ele. Este é um fator a não esquecer na evolução mental da criança”. Complementando essas palavras, de acordo Buss-Simão (2016, p. 190):

A centralidade do corpo ganha relevância também pois a ação docente é baseada nas relações e nos contatos corporais constantes, mais intensamente ainda com os bebês. Essa característica da ação educativa envolve a dimensão do cuidado como ética e ganha consistência com a compreensão do entrelaçamento entre corpo, linguagem, pensamento e emoção na constituição do ser humano. É importante lembrar que as ações de cuidado e educação são todas, em sua essência, práticas socioculturais apropriadas pelos seres humanos nas relações constituídas com o outro e, por isso, sua relevância para a docência na educação infantil.

Sendo assim, compreendemos que a proposta para que se contemple esse desenvolvimento são as atividades e ambientes lúdicos por propiciarem integração entre as dimensões motora, afetiva e cognitiva através da liberdade de escolha, o movimento expressivo e a livre expressão, o que torna as vivências mais interessantes e significativas no contexto educativo. Segundo Mahoney (2004, p. 17), “a direção do desenvolvimento vai do motor para o mental. Daí a necessidade imperiosa de liberdade de movimentos nas atividades que contribuem para a construção do conhecimento”. Caires (2014), Lopes (2015) e André (2016) inferem ainda sobre a complementaridade das dimensões, ou seja, que não se pode ir selecionando a cada “atividade” qual dimensão que será utilizada, como, infelizmente,

concebe-se no contexto educativo da Educação Infantil. As palavras de Schmitt (2014, p. 233) também contribuem a esse pensamento:

Não existe corpo sem ser culturalizado, e nem cultura sem ser corporizada. Compreender o corpo nas marcas das relações entre diferentes atores sociais, implica assumi-lo na interface entre natureza e cultura, indivíduo e sociedade, corpo e mente, razão e emoção, sujeito objeto. Há uma inteireza na composição do ser humano, em que tais dimensões não se opõem, mas se completam.

Nesse sentido, para as autoras, a prática educativa necessita ser construída juntamente com e para a criança, ou seja, a partir da escuta, do olhar, contemplando, assim, seus interesses, necessidades, expectativas. Segundo Buss-Simão (2009), o projeto educacional necessita ser organizado de maneira que as crianças tenham voz e participem. Essa participação envolve a inclusão das suas múltiplas formas de interações, e, principalmente, contemplar as diferentes dimensões que constituem as especificidades das crianças e dos adultos.

Todavia, para contemplar isso, a visibilidade da criança na elaboração do currículo também é fundamental, de acordo com Lopes (2015) e André (2016). Vemos que, para as autoras, o currículo norteia a prática educativa dos professores, assim, é importante que se contemple o desenvolvimento integral das crianças, ou seja, a ludicidade, o corpo em movimento, o social, a cultura, tendo a afetividade como elemento essencial. Assim, vale destacar que as DCNEI, de 2009, já que asseguram que não se fragmente a criança (BRASIL, 2009). Assim, ao falar sobre a concepção de desenvolvimento integral, Buss-Simão (2016, p. 185) destaca que:

Essa concepção requer que as ações educativas sejam intencionalmente planejadas e permanentemente observadas, registradas e avaliadas; requer também que as ações educativas considerem a integralidade e indissociabilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural das crianças. Assim, como já asseguradas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), de 2009, as práticas pedagógicas devem ocorrer de modo a não fragmentar a criança nas suas possibilidades de viver experiências, na sua compreensão do mundo feita pela totalidade de seus sentidos. Desse modo, o movimento, a linguagem, o pensamento, a emoção e a sociabilidade são aspectos integrados e se desenvolvem a partir das interações que, as crianças, desde bebês, estabelecem com diferentes parceiros, a depender da maneira como são possibilitadas e trabalhadas nas relações e situações em que elas participam.

Essas diretrizes apontam caminhos para a construção de um currículo que considere as crianças na integralidade. Observamos que o movimento, a linguagem, o pensamento, a emoção e a sociabilidade são aspectos integrados no desenvolvimento da criança. Nesse sentido, para a autora, quando se considera isso nas ações educativas todas as dimensões da criança são consideradas, ou seja, a sensibilidade que nos coloca Lopes (2015). Para isso, de

acordo com a autora, não cabem práticas pedagógicas engessadas e espaços que promovem um conhecimento pré-concebido:

Partindo deste pressuposto, na **concepção de um currículo** em ação, voltado ao pleno desenvolvimento de bebês e crianças pequenas não caberiam práticas pedagógicas que **engessariam, segregariam** e impossibilitariam as diferentes e coexistentes **linguagens**, assim como de um espaço que espera e provê um **conhecimento restrito, pré-concebido**, mas um ambiente no qual a criança venha para complementar não apenas suas descobertas, mas de toda uma equipe de profissionais. (LOPES, 2015, p. 107, grifos nossos).

Contudo, os dados e as reflexões apresentados nas dissertações pesquisadas apontam que a ideia da infância como preparação para outra etapa ainda é uma concepção bem presente, o que culmina para que a Educação Infantil seja concebida como preparação para o Ensino Fundamental. Em vista disso, as atividades lúdicas, como música, teatro, arte, brincadeiras, são secundarizadas na visão dos professores quanto à sua importância para o desenvolvimento infantil. Assim, de acordo com Caires (2014), Lopes (2015) e André (2016), a participação da criança e a sua visibilidade no contexto educativo nem sempre acontecem na prática:

As queixas constantes que se faziam presentes nos corredores escolares, por parte das professoras em questão, pareciam estabelecer regimes de verdades, nos quais se evidenciavam tipos de discursos que soavam verdadeiros acerca de um **padrão de comportamento** que para elas, era considerado adequado. Assim, criavam-se estereótipos sobre determinadas crianças, ao ponto destas serem classificadas de acordo com o **comportamento**, reforçando muitas vezes, as relações de poder, bem como o **caráter disciplinar**, como um **modelo pré-determinado** dentro da instituição escolar. (CAIRES, 2014, p. 25, grifos nossos).

Isso porque, mesmo sutilmente, certos educadores traçam seus preceitos e **normas** que as **crianças** precisam conhecer e **obedecer, modelam** seus hábitos, e **doutrinam** uma série de valores porque não os considera apropriado para o contexto vigente. É no momento em que se objetivam determinados aspectos do ser individual, que ocorre a **manipulação institucionalizada** de cada um, [...]. (CAIRES, 2014, p. 113-114, grifos nossos).

Também na **educação infantil**, sabemos que existe a intenção de se trabalhar **conteúdos formais**, em outras palavras, há a **preocupação de se ensinar e transmitir conhecimentos**, então, por vezes, a roda de conversa, que deveria ser um momento de descontração e de trocas, é emoldurado por assuntos trazidos equivocadamente às crianças. Elas podem variar da explanação de uma data comemorativa, a demonstração das letras do alfabeto e dos numerais, o reconhecimento dos nomes, dentre tantas outras **atividades de cunho formal**. A partir disso, geralmente, são feitos “trabalhinhos” em folhas de papel, quase sempre, individualmente, com recursos diversos: um dia se trabalha com tinta guache, noutro dia com aquarela, cola colorida, e assim por diante. (CAIRES, 2014, p. 116, grifos nossos).

Os **comportamentos e os movimentos** previamente determinados compõem a **rotina de atividades infantis**, desconsiderando o **interesse** das crianças. O espaço externo das escolas geralmente acaba sendo mal aproveitado, restringindo-se apenas ao recreio. O dia a dia escolar lembra o de uma linha de montagem, onde os encontros acontecem sem criatividade, sem troca, sem **emoção**, sem produção de

conhecimento. Hoje, quando ainda temos muitas de nossas práticas educativas resultantes desse **modelo autoritário** e assistencialista, observamos, com frequência, escolas que mantêm na sua **rotina um excessivo controle** sobre as **atitudes espontâneas** das crianças. (LOPES, 2015, p. 63, grifos nossos).

Durante a coleta de dados, mais especificadamente no período de observação, foi constatado que havia sim obstáculos como o espaço físico e as pressões da pedagoga e da família que influenciavam a prática da professora investigada, mas não se pode desconsiderar que esta não buscava envolver as crianças e atender **as necessidades básicas** de sua idade, e utilizava **práticas desgastantes** de alfabetização com seus alunos todos os dias. Foi verificada a escassez de atividades que possibilitassem à criança conhecer seu **corpo**, desenvolver a **expressividade**, a autonomia, a capacidade de tomar decisões e de resolver problemas. Atividades que fizessem os alunos observados explorarem, experimentarem e vivenciarem seu **corpo** de forma mais plena. (LOPES, 2015, p. 124-125, grifos nossos).

Na verdade, o objetivo principal é **enquadrá-la** em um **modelo comum** às escolas que é o de priorizar a **racionalidade em detrimento das emoções**. Entretanto, pelo fato de a criança se desenvolver em sua totalidade, suas **emoções** não estão “desativadas” no momento da aprendizagem. Se o educador não estiver sensível a este aspecto, ele acaba contribuindo para o **aprisionamento desse corpo**, prejudicando assim, o **desenvolvimento da criança**. Na infância, a qualidade do trabalho com a **corporeidade** é um dos principais determinantes tanto do **desenvolvimento do corpo** como organismo físico, como da estruturação **cognitiva e emocional**. (LOPES, 2015, p. 24, grifos nossos).

Os momentos destinados ao brincar dentro da **rotina**, sempre determinavam **condicionantes**, ou seja, implicavam em **direcionar** a brincadeira. Cabia ao professor escolher onde e como seriam esses momentos, nunca a criança. (ANDRÉ, 2016, p. 164, grifos nossos).

Ao refletir sobre a intencionalidade praticada em situações **planejadas** de ensino-aprendizagem, é impossível não interpor-se entre as inquietações dos professores: a **organização do tempo**, do **espaço** e os procedimentos didáticos que possam, efetivamente, favorecer o processo de ensino-aprendizagem dos bebês e das crianças pequenas. (ANDRÉ, 2016, p. 139, grifos nossos).

Essa estabilidade e a regularidade das ações garantem a segurança necessária para o progresso do desenvolvimento global da criança, entretanto, a **estruturação temporal** permite e é essencial para que a vida coletiva funcione, mas não pode ser **inflexível** a ponto de anular as **necessidades individuais**. (ANDRÉ, 2016, p. 145, grifos nossos).

A análise desses excertos nos permite inferir que as especificidades da infância não são contempladas nesse tipo de prática, pois a criança é concebida como receptora e condicionada. As rotinas definidas pelos professores, que condicionam e estruturam o tempo (quantidade e horário), os espaços, bem como a didática e as atividades que serão realizadas demonstram com nitidez isso. Nas palavras de Schmitt (2014), a crítica recai sobre o engessamento que as rotinas possam criar, no controle extremo das ações dos atores na instituição, invisibilizando a possibilidade de novos sentidos nas suas relações. Esse caráter de extrema regulação se fundamenta numa lógica de enquadramento social, controle e ordenamento que esquadrinha os tempos e molda a previsibilidade, aprisionando a vida dos que se relacionam, principalmente, das crianças, que são vistas como aquelas que estão se

inserindo e se moldando em um mundo já posto. Esse tipo de rotina desconsidera os interesses e necessidades individuais das crianças, pois, além de ser inflexível, como nos demonstra André (2016), sua organização e estruturação contemplam as expectativas e concepções dos professores e não delas.

Sendo assim, essa ideia de molde é expressa pelas autoras, em que a rotina disciplinadora e autoritária também determina e controla o comportamento, os movimentos, o corpo e as atitudes das crianças. Segundo Buss-Simão (2009, p. 137):

Nessa ordenação das rotinas estabelecidas nos contextos educativos, além da conformação dos tempos e dos espaços há, uma conformação da própria infância e de seus corpos. As crianças, por sua vez, ora se amoldam a essas conformações ora burlam ou transgridem essas rotinas, de formas variadas, num esforço de resistência.

Desse modo, como há um padrão de comportamento ideal, fica nítido que as crianças que fogem disso, transgredindo o que é estabelecido, causam incômodo. Sendo assim, a queixa das professoras a que Caires (2014) se refere, era a de que as crianças que fugiam do padrão eram relacionadas à suposta fragilidade familiar ou a ocultação de afeto por parte da mesma. Tecendo uma crítica bem forte em relação a isso, de acordo com Mahoney (2004, p. 69), “a escola parece só prestar atenção às emoções quando elas começam a perturbar ostensivamente o seu dia-a-dia [sic]. Aí culpa a famosa ‘carência afetiva’, uma das justificativas comuns para a sua incapacidade de lidar com a criança na sua totalidade”. Assim, é essa justamente a conclusão de Caires (2014), em que há uma dificuldade em compreender que as crianças são diferentes umas das outras e que o comportamento das mesmas nem sempre se relaciona à vivência familiar, estando, às vezes, relacionadas com a prática educativa que se estabelece. Conforme Buss-Simão (20, p. 338), “A linearidade que caracteriza a lógica da organização do cotidiano não se materializa no cotidiano não-linear, em que a previsibilidade sucumbe ao imprevisível, ao inesperado, ao inusitado que constitui as ações das crianças”.

As autoras também tecem uma crítica em referente à concepção que se tem do corpo e do movimento do contexto educativo, porque, para elas, juntamente com a afetividade, são dimensões secundarizadas pela dimensão cognitiva e isso repercute para que a prática educativa se paute na alfabetização e, com isso, no controle da livre expressão da criança, não permitindo que ela vivencie seu corpo de maneira plena. Nesse sentido, na “rotina pedagógica”, a “sala de aula” é o espaço destinado para a “aprendizagem”, pois é o local aonde a criança permanece mais tempo. Dessa maneira, percebemos que os outros espaços

são desconsiderados como propiciadores de aprendizagens. Segundo Buss-Simão (2016, p. 183):

Essa compreensão tem implicações no modo como, tradicionalmente, apresentamos o mundo e o corpo para as crianças: didatizando através de aulas e da lógica do enclausuramento entre paredes, em que o corpo, o movimento, as dramatizações, as brincadeiras, as linguagens, as histórias, os espaços se constituem em temas para o planejamento numa perspectiva abstrata, generalista, decorativa e instrumental.

Essa ideia está bem presente nas reflexões das autoras das dissertações aqui analisadas, pois as crianças somente usufruem o parque e demais espaços externos no recreio ou depois de realizarem as atividades que pertencem à rotina e quando esta contempla o brincar, geralmente ele é direcionado pelo professor que define os momentos e espaços para isso. Sendo assim, a liberdade do corpo e dos movimentos ocorre, prioritariamente, nos espaços externos ou quando está prevista no planejamento. De acordo com Buss-Simão (1996), comumente o aspecto motor é concebido como de ação perversa sobre a atividade intelectual, impedindo o desempenho cognitivo. O movimento é sempre associado à agitação e tumulto, ocasionando uma grande preocupação em excluí-lo, uma vez que não se sabe lidar com ele no contexto educativo. Sendo assim, acreditamos ser isso um dos fatores para que o movimento seja ignorado ou até mesmo excluído no planejamento e prática pedagógica.

Vemos, assim, que há um desconhecimento quanto à importância do desenvolvimento motor para o desenvolvimento cognitivo da criança e demais dimensões. Nesse sentido, o padrão que fica perceptível é o de que é parada, sentada e concentrada que a criança aprende. De acordo com Galvão (1995, p. 110):

É equivocada também a ideia, subjacente às exigências posturais da escola, que a atenção só é possível na posição sentada e imóvel. Basta observarmos a atividade espontânea da criança que a veremos realizando ações atentamente sem que precise estar na postura exigida pela escola. Observando-a perceberemos também que pode estar sentada, parada e olhando fixamente para um ponto, como exige a escola, sem que esteja prestando a mínima atenção na atividade proposta.

Ou seja, segundo a autora não é a postura que define a atenção da criança e, assim, não há um padrão para que ela aprenda. Nesse sentido, a organização dos espaços por mesas e cadeiras enfileiradas que facilitam “o olhar fixo” ao professor, não significa que elas estejam atentas a ele. Nas palavras de Wallon (1975, p. 100):

As exigências da escola, por vezes tão mal suportadas, demonstramos difíceis progressos da focalização na criança. Com que dificuldade se torna capaz de deixar o que está a fazer para se acomodar a outra tarefa e para se consagrar a ela exclusivamente, sem lhe misturar elementos estranhos. É por grau muito lento que ela deixa de ser refratária às tarefas impostas.

Nessa perspectiva, é difícil a criança permanecer muito tempo sem se distrair com alguma coisa, pois vemos que é no processo de desenvolvimento que a sua capacidade de maior atenção e concentração vai sendo construída. De acordo com Galvão (1995), a redução da motricidade exterior e o ajustamento do movimento ao mundo físico estão ligados à possibilidade de controle espontâneo sobre o ato motor. Wallon nomeia a capacidade de controle sobre as próprias ações de disciplinas mentais, que ligada ao amadurecimento dos centros de inibição e discriminação, ela se dá por volta dos seis ou sete anos. Antes disso, a possibilidade desse controle é pequena. A dificuldade em permanecer numa mesma posição ou fixar a atenção sobre um foco é um exemplo disso.

Sendo assim, são justamente essas exigências de posturas e comportamentos e a intensa rotina que provocam a agitação das crianças. Conforme Galvão (1995, p. 72), “Na infância é ainda mais pronunciado o papel do movimento na percepção. A criança reage corporalmente aos estímulos exteriores, adotando posturas ou expressões, isto é, atitudes, de acordo com as sensações experimentadas em cada situação”.

Diante disso, para as autoras é necessário construir, desconstruir e ressignificar saberes, ou seja, estar sempre aprendendo e, com isso, romper as verdades absolutas:

Para isso é preciso que haja uma mudança de paradigmas, de acordo com o que estamos vivendo. As **visões reducionistas**, presentes nas análises e nos diálogos dos educadores precisam ser **reelaboradas** para que continuemos na busca por **compreensões** que beneficiem a **criança**. Cabe à educação, o papel de colocar em movimento essas contradições, de forma a tentar superá-las e, a partir disso, criar possibilidades para que o sujeito consiga progredir ao longo de certas estruturas que são dadas como verdadeiras ou que se constituíram como tal ao longo do tempo. (CAIRES, 2014, p. 127, grifos nossos).

Dessa forma, educadores precisam ter a clareza sobre suas atitudes, uma vez que não há **classes homogêneas**, em que todos são iguais, e a **diversidade** é por si só uma característica inerente à educação. É preciso superar a **idealização** da sala de aula composta tão somente por **corpos dóceis e domesticados**, assim como, cada um precisa ser respeitado por sua **individualidade**. É necessário oportunizar o desenvolvimento de todos, mesmo que para isso seja preciso criar **estratégias educativas diferenciadas**. (CAIRES, 2014, p. 115, grifos nossos).

Aspectos como a importância do desenvolvimento na formação da personalidade, o bom relacionamento consigo mesmo, com os outros, o controle e o **sentir das emoções**, o **desenvolvimento motor**, o **bem estar corporal** entre outros devem ser levados em consideração na prática pedagógica. Educar uma criança e promover o seu mais completo desenvolvimento não é uma tarefa fácil, para isso é necessário o educador utilizar práticas que valorizem o **desenvolvimento global** do indivíduo. Será preciso, além de compreender a **corporeidade**, romper com os padrões do **ensino tradicionalista**, focado na **racionalidade**. (LOPES, 2015, p. 66, grifos nossos).

[...] vale salientar que é de suma importância o educador estar atento ao **corpo, aos sentimentos e aos desejos** das crianças nas relações e atividades cotidianas na escola, legitimando e dando **voz às necessidades infantis**, seja da ordem do **corpo ou do psiquismo**, favorecendo o desenvolvimento de seres sensíveis a si mesmos e

aos outros. Estamos falando de um ambiente que possibilite a constituição de sujeitos solidários, conscientes de si e da existência de um outro que é “diferente de mim”. (LOPES, 2015, p. 63, grifos nossos).

Guimarães (2012) enfatiza a “necessidade de quebrar as **regras de organização de espaços estanques**”; esses devem ser democráticos, permitir a **escolha** de atividades, brinquedos e ações por parte das crianças, o que oportuniza o exercício da autonomia e evita a realização em série da mesma atividade por parte de todas as crianças. (ANDRÉ, 2016, p. 167, grifos nossos),

Partindo desse pressuposto, a **organização da rotina** na creche implica em transformá-la em um **momento prazeroso** e os seus **espaços** em **ambientes** de aprendizagem, não apenas para as crianças, mas para todos que neles atuam. É impossível pensar no trabalho com bebês sem a **afetividade** como elemento fundamental. (ANDRÉ, 2016, p. 148, grifos nossos).

Constatamos, assim, que a compreensão e respeito à criança é essencial na construção da rotina e da prática do contexto educativo. Desse modo, a organização e a escolha dos espaços, das atividades, da estruturação do tempo necessitam considerar seu interesse, suas necessidades, suas individualidades, enfim, seu desenvolvimento integral. Para isso, faz-se necessário romper com práticas engessadas, em que todos fazem a mesma atividade, ao mesmo tempo, com o mesmo comportamento, compreendendo a diversidade que é inerente ao contexto educativo. Ou seja, é necessário ultrapassar a educação tradicional, possibilitando que a criança além do cognitivo, desenvolva a autonomia, o autoconhecimento, seu corpo, suas emoções. Para tanto, de acordo com André (2016), a afetividade é elemento fundamental. Nas palavras de Buss-Simão (2012, p. 332):

Dessa forma, se concebe que todos os tempos, todas as organizações, disposições e arranjos espaciais e todas as relações que as crianças estabelecem entre si e com os adultos e, destes com as crianças, constituem-se como educativos. Nessa perspectiva se compreende que o conhecimento é parte e consequência das relações que as crianças estabelecem com o meio natural, com o meio social, com a cultura, com os adultos e com as outras crianças. Ainda, nessa perspectiva, não se considera da ordem do educacional-pedagógico somente a representação do que se manifesta nas falas, nos desenhos, nas modelagens, mas também do que se manifesta na sensorialidade, na afetividade, nas relações e proximidades, nos movimentos, nos gestos, enfim no corpo e nas suas expressões.

Outra questão abordada por Caires (2014) e Lopes (2015) para romper com as visões reducionistas e com o tradicionalismo, é a união entre a família e a escola na busca dos mesmos objetivos em relação à educação e desenvolvimento das crianças:

Acreditamos que é preciso caminhar a favor do fortalecimento do **vínculo** entre **família** e escola. A comunidade precisa estar unida e engajada no mesmo propósito, ou seja, o de proporcionar um **ambiente sadio, acolhedor e alegre** a essas crianças. De nada adianta travar uma luta, em que educadores se encontram de um lado e **familiares** do outro. Talvez o caminho mais curto para isso seja tentar trazer esses pais diariamente para o interior escolar, propor mais **atividades em conjunto** e mostrar a eles o quanto podem fazer a diferença na vida de seus filhos. (CAIRES, 2014, p. 126, grifos nossos).

Por isso, é importante o conceito de **corporeidade** ser esclarecido não somente para os profissionais da educação como também para a **família**. O objetivo principal é dar significado para o trabalho com a **corporeidade** na escola e, com isso, se evitarem esses tipos de pressão. Os profissionais da educação precisam estar cientes e bem preparados quanto ao desenvolvimento de **práticas corporais** que trabalhem a **unicidade do ser humano** e possibilitar encontros visando o esclarecimento para a família da importância desse tipo de **trabalho pedagógico**. (LOPES, 2015, p. 118, grifos nossos).

Observamos que a interferência da família na prática educativa é outra questão abordada por Caires (2014) e Lopes (2015). Como exemplo, temos a atribuição das dificuldades encontradas com as crianças no contexto como resultado da vivência familiar das mesmas, ou a pressão por parte da família para que as crianças iniciem a alfabetização ainda na Educação Infantil por acreditarem que elas necessitam estar “preparadas” para o primeiro ano. Nesse sentido, as autoras relatam a importância de se elucidar às famílias como as atividades que a escola desenvolve contribuem para o desenvolvimento infantil. Outro ponto relevante, é a participação da família na construção de ambiente e práticas educativas e que assim percebam que todas as dimensões integram esse o desenvolvimento.

#### **4.3.1 Conclusões e indicativos da terceira categoria**

A conclusão que temos dessa categoria é que novamente se reitera a perspectiva de desenvolvimento integral da criança e que, assim como há um desconhecimento em relação à dimensão afetiva, também há em referente à dimensão motora. Isso contribui para que essa dimensão também seja desconsiderada ou secundarizada no que diz respeito à dimensão cognitiva e, assim como as crises emotivas, a agitação e o movimento também são vistos como “perturbadores” para a aprendizagem da criança. Outra importante questão é que as concepções engessadas que desconsideram as especificidades da infância, da criança, do desenvolvimento necessitam ser desconstruídas, pois regulam, traçam preceitos, comportamentos e padrões ideais. Assim, a visibilidade e participação da criança na construção do currículo e da prática educativa são fundamentais para que suas especificidades sejam respeitadas e contempladas. A interferência nesses dois fatores na prática educativa, bem como no desenvolvimento da criança fica bem explícita.

Todavia, o foco maior é entre a dimensão motora (corpo e movimento) e a dimensão afetiva, apesar de não as dissociar da cognição. A criança não tem vivência sem o corpo, ela é corpo. Nesse contexto, como a Educação Infantil contempla a primeira e a segunda infância através das creches e pré-escolas e esse ser um período de pleno desenvolvimento da criança, é importante que ela vivencie experiências diversas e prazerosas, sejam elas através do

desenho, da modelagem, da expressão, do movimento etc., mas que, principalmente, viva a infância como criança no contexto educativo.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta desta pesquisa se constituiu em uma análise da dimensão da afetividade na relação educativa na Educação Infantil, a partir da produção acadêmica recente no campo das dissertações. Vale destacar que no levantamento de dados no Catálogo da Capes não encontramos nenhuma dissertação que se configurasse neste tipo de pesquisa. Isso denota a relevância desta proposta de estudo, pois a partir dela foi possível tecer indicações de como está a produção acadêmica sobre esse tema em âmbito nacional.

Nesse sentido, apesar de ser período curto de tempo – seis anos –, consideramos que o número de pesquisas que se propõe a estudar essa temática é pequeno diante da sua relevância e abrangência. Entretanto, as 13 dissertações que compuseram o *corpus* de análise constituíram um leque bem significativo para se discutir e refletir sobre a dimensão afetiva na Educação infantil. Isso foi materializado a partir da leitura e fichamento-síntese de cada obra, como também por uma criteriosa análise de conteúdo. Esses recursos permitiram elencar as principais reflexões e conclusões e, assim, os aspectos mais relevantes sobre o tema. A partir disso, também foi possível delinear alguns indicativos pedagógicos para a prática educativa com crianças de 0 a 6 anos.

Com vistas a responder o questionamento quanto às perspectivas teóricas recorrentes, as dissertações analisadas se orientaram quase que na totalidade na teoria de Henri Wallon e seus interpretes, como Dantas, Ana Rita Almeida, Laurinda Almeida e Galvão para conceituar afetividade e juntamente, nas contribuições de Vygotsky para refletir sobre as relações afetivas e educativas. Vimos, com isso, uma tendência em fundamentar as dissertações a partir da psicologia do desenvolvimento, relatando a influência das relações sociais (afetivas e educativas) e prática educativa nesse processo. Vale destacar outros autores de outras áreas ou da mesma desses também foram citados, mas não com a mesma ênfase. Esse é o caso de Paulo Freire, que orientou duas obras, e Piaget, que apareceu em uma obra como teórico principal e em outras duas como teórico complementar. Destacamos, contudo, que esses autores em suas teorias tecem importantes reflexões sobre a afetividade. Todavia, não os trouxemos na fundamentação pelo fato de que nosso objetivo era realizar um diálogo com as perspectivas teóricas recorrentes na produção analisada.

Nesse contexto, as reflexões teóricas desta pesquisa também foram fundamentadas nas contribuições desses dois autores. Através das mesmas, percebemos que a teoria de Wallon e Vygotsky propõe o estudo da criança na sua dimensão biológica e sociocultural, indicando que ela é um ser em construção, com especificidades próprias, que aprende, se desenvolve e

se relaciona à sua maneira. Observamos, então, que aí já estava presente a ideia de que a criança é um ser com capacidades e saberes.

Outra constatação, é que na perspectiva dos autores, não há uma indissociabilidade nas dimensões da pessoa, pois todas elas se integram e interagem entre si, ou seja, é perceptível a concepção de desenvolvimento integral. Assim, Wallon e Vygotsky também apresentam um novo olhar sobre a dimensão afetiva, demonstrando o seu papel na aprendizagem, no desenvolvimento, nas relações e na constituição da pessoa.

Outro questionamento inicial era como as obras analisadas tratam a dimensão afetiva na relação educativa. Nesse sentido, o *corpus* apresentou uma significativa abrangência, pois os estudos evidenciaram a multiplicidade dessa dimensão. Isso pode ser constatado nas preocupações temáticas que abordaram: a afetividade nas relações educativas e suas implicações na aprendizagem e desenvolvimento; a afetividade como forma de comunicação (linguagem emocional) e interação criança-criança, criança-professor; a importância da afetividade para o adulto, bem como a interferência dessa dimensão nas suas relações pessoais e profissionais (entre elas a prática educativa) – perspectiva da vivência emocional; a afetividade na formação inicial e continuada de professores; a afetividade e corporeidade (corpo, expressão, motor, movimento) e a intencionalidade pedagógica.

A partir dessas temáticas, três categorias foram assim definidas: 1) *Estudos sobre a afetividade nas interações sociais em contextos educativos*; 2) *Estudos sobre a dimensão afetiva e a formação de professores*; 3) *Estudos sobre afetividade e corporeidade: implicações para concepção de criança e infância e como dimensão do currículo*.

A categoria *Estudos sobre a afetividade nas interações sociais em contextos educativos* apresentou o ser humano como um ser afetivo marcado pelas relações e interações que estabelece com o outro. Nesse sentido, a afetividade na prática educativa é mediadora da aprendizagem, desenvolvimento e comunicação das crianças. Em relação à aprendizagem e desenvolvimento, esta categoria revela tanto a questão social, como, por exemplo, a diversidade de possibilidades que são oferecidas pelo meio que vem ao encontro das necessidades e interesses da criança, como também a questão biológica na qual a afetividade interfere nas estruturas cognitivas, contribuindo para o conhecimento, aprendizagem e, como consequência, o desenvolvimento. Referente à comunicação, como antes da fala a criança se expressa através da linguagem corporal e emocional, as reflexões para a compreensão dessa linguagem pelo professor são bem relevantes.

As reflexões tecidas na categoria *Estudos sobre a dimensão afetiva e a formação de professores*, evidenciam que a afetividade também se manifesta nas relações dos adultos, bem

como na sua constituição pessoal e profissional. Assim, está presente nessa categoria a concepção de que tudo que o professor vivencia repercute na sua prática educativa com a criança e conseqüentemente deixa marcas na vida de ambos, do mesmo modo, participam na construção subjetiva e da personalidade. Nesse sentido, demonstram a importância de uma formação tanto inicial como continuada, e não somente contemple a afetividade como teoria, mas também na metodologia de seus formadores.

Os dados da categoria *Estudos sobre afetividade e corporeidade: implicações para concepção de criança e infância e como dimensão do currículo* apresentam que a ideia de escolarização ainda se faz presente em muitas concepções sobre a Educação Infantil. Isso acarreta para que se desconsiderem as dimensões e linguagens da criança, pautando as práticas no controle de movimento e comportamento. Sendo assim, ao mostrarem o contexto educativo da Educação infantil como um lugar onde se vive a infância, expressam a necessidade de que seja um espaço permeado pela emoção, pelo movimento, pela expressão e que o paradigma de verdades absolutas, de comportamentos ideais, do “não movimento”, seja superado. Assim, rompem com a visão de que para aprender, a criança necessita estar parada e quieta, evidenciando que, assim como a afetividade, o movimento também contribui para o desenvolvimento cognitivo.

Em vista disso, não há nessas dissertações uma visão reducionista da dimensão afetiva, mas, sim, uma crítica a respeito delas. Uma delas se embasa na ideia de que a dicotomização ainda está presente na prática e na relação educativa pelo fato de que há um privilégio na dimensão cognitiva em detrimento da dimensão afetiva e motora. Isso se aproxima de práticas alfabetizadoras e de controle, que padronizam e classificam as crianças que a “impedem” de vivenciar e desenvolver suas múltiplas possibilidades. Nesse sentido, fica perceptível a importância de que essa dimensão permeie a prática e a relação educativa a partir do planejamento e organização das rotinas, do tempo, dos espaços, das atividades educativas, bem como oriente a concepção de currículo para a pequena infância.

Diante disso, a nossa hipótese inicial, de que as ações pedagógicas e as concepções que a orientam, afetam as relações afetivas e educativas com as crianças, foi confirmada nas pesquisas das dissertações analisadas. Assim, a ausência, a indiferença e/ou o menosprezo da dimensão afetiva também se confirmou. Isso não significa que a afetividade não está presente nas relações educativas, mas que não se dá a essa dimensão a sua relevância. As dissertações distinguem que isso acontece porque há um desconhecimento, uma falta de compreensão dos professores a respeito das funções da afetividade, da diferenciação das suas dimensões emoção, sentimento e paixão, bem como das suas formas de manifestações nas crianças. Por

esse viés, é isso que contribui para que, além dessa dimensão ser negligenciada nas relações e práticas educativas, o professor entre em circuito perverso pelo contágio emocional, ou seja, reaja de maneira negativa diante das demandas e manifestações afetivas da criança.

Uma das atribuições a esse desconhecimento é que a afetividade não é questão de destaque na reflexão e constituição da formação inicial e continuada de professores, que se dá de maneira técnica e transmissiva, traduzindo-se em lacunas teóricas sobre o tema. Outro motivo registrado, é que para vivenciar a afetividade com a criança, o professor necessita vivenciá-la, ou seja, a dimensão afetiva e suas implicações para o adulto – professor – também necessita ser consideradas nas reflexões pedagógicas, do mesmo modo no contexto educativo como um todo.

Nesse sentido, acreditamos que um dos desafios latentes para a formação docente é o desenvolvimento emocional e corporal dos professores, tanto no sentido de conhecimento teórico, como no sentido de vivência no dia a dia no contexto educativo com as crianças e com outros profissionais. Quanto a isso, considero pertinente dar o meu exemplo, já que a concepção de afetividade, que inicialmente estimulou minhas indagações para realizar esta pesquisa, foi a de vínculo afetivo na sua forma de amor e carinho entre professor e criança. Todavia, a partir das primeiras leituras teóricas e, posteriormente, na construção da pesquisa, essa ideia inicial foi sendo desconstruída, ao perceber que essa dimensão era muito mais abrangente.

Nessa lógica, a concepção de desenvolvimento integral esteve presente em todas as dissertações analisadas. Sendo assim, a afetividade também é apresentada nas suas diversas possibilidades, ou seja, como uma importante dimensão na aprendizagem, desenvolvimento, relações e constituição da pessoa.

Por fim, a legitimação da criança como um ser com capacidades e saberes emergiu das dissertações analisadas. Nesse contexto, quanto à prática e relação educativa, fica evidente a preocupação em colocar a criança como partícipe fundamental na construção das mesmas. Isso também se materializou na construção da pesquisa das dissertações, pois houve a preocupação em pesquisar sobre ou com as crianças, ou seja, não somente a observação dos bebês e crianças pequenas como também a sua “voz” são contempladas. Assim, mesmo que o foco de algumas pesquisas tenha sido o professor, o objetivo era dialogar com as interferências na sua prática e relação educativa com a criança. Nesse sentido, a criança é concebida como sujeito e objeto de intervenções, bem como de estudos.

Diante das reflexões tecidas, acreditamos que uma sugestão para futuras pesquisas sobre a dimensão da afetividade na Educação Infantil é estudar as relações e as interações

afetivas entre crianças, visto que, das 13 dissertações, apenas uma se propôs a pesquisá-las, as demais focaram na relação e na prática educativa entre professor e criança. No entanto, numa perspectiva de estudos sociais da infância, vale destacar que até mesmo em artigos a recorrência quando se pesquisa afetividade é focá-la nas suas implicações para a aprendizagem e o desenvolvimento.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Ana Rita Silva. **A emoção na sala de aula**. Campinas, SP: Papirus, 1999.
- ALMEIDA, Ana Rita Silva. Afetividade no desenvolvimento da criança: contribuições de Henri Wallon. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 33, n. 2, p. 343-357, jul./dez. 2008.
- ALMEIDA, Laurinda Ramalho. **Ser professor: diálogo com Henri Wallon**. In: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Loyola, 2004. p. 119-140.
- ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **Conclusão**. In: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. (Org.) **Henri Wallon – Psicologia e Educação**. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2012, p. 71-87.
- ALVES, Alda Judith. A “revisão da bibliografia” em tese e dissertações: meus tipos inesquecíveis. **Caderno de Pesquisas**, São Paulo, n. 81, p. 53-60, maio 1992
- ANDRÉ, Rita de Cássia Marinho de Oliveira. **Creche desafios e possibilidades: uma proposta curricular para além do Educar e Cuidar**. 2016. 185p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977. 226p.
- BASTOS, A. B. B. I. B.; DÉR, L. C. S. Estágio do Personalismo. In: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. (Org.). **Henri Wallon: Psicologia e Educação**. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2012. p. 59-70.
- BRANDÃO, Daniela Bridon dos Santos Reis. **A função educativa no laço professor e bebê a partir do desejo: alcances e limites**. 2016. 224p. Tese (Doutorado em Psicologia escolar e Desenvolvimento Humano) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara De Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 dez. 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC, SEB, 2010
- BIRCHAL, Paula de Souza. **Exploração lúdica e afetividade em crianças de creche**. 2011. 205p. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar do Desenvolvimento Humano) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
- BUSS-SIMÃO, Márcia. A dimensão corporal: implicações no cotidiano da educação da pequena infância. **Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación**, Bogotá, v. 2, n. 3, p. 129-140, 2009.

BUSS-SIMÃO, Márcia. Corpo como potência e experiência na perspectiva de crianças pequenas: diálogos possíveis entre filosofia e educação infantil. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 16, p. 327-353, jul./dez. 2012.

BUSS-SIMÃO, Márcia. Experiências sensoriais, expressivas, corporais e de movimento nos campos de experiências da base nacional comum curricular para educação infantil. **Debates em Educação**, Maceió, v. 8, n. 16, jul./dez. 2016.

CACHEFFO, Viviane Aparecida Ferreira Favareto. **Manifestações afetivas nas concepções e práticas educativas no contexto da creche**: reflexões a partir da perspectiva walloniana. 2012. 114p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2012.

CAIRES, Tatiane Priscilla. **Relação entre meio afetivo familiar e ambiente escolar**: estudo realizado em uma escola municipal de educação infantil de campinas. 2014. 160p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Salesiano de São Paulo, São Paulo, 2014.

COHN, Clarice. **Antropologia da Criança**. São Paulo: Jorge Zahar, 2005.

COSTA, L. H. F. M. Estágio Sensório-Motor e Projetivo. In: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. (Org.). **Henri Wallon**: Psicologia e Educação. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2012. p. 31-38.

DANTAS, Heloysa. **A infância da razão**: uma introdução à psicologia da inteligência de Henry Wallon. São Paulo: Manole, 1990.

DANTAS, Heloysa. Afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: LA TAILLE, Y.; DANTAS, H.; OLIVEIRA, M. K. **Piaget, Vygotsky e Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

DANTAS, Heloysa. Emoção e ação pedagógica na infância: contribuições de Wallon. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v.1, n. 3, p. 73-76, dez. 1993.

DUARTE, Rubiara. **As reações das educadoras diante dos bebês e suas demandas no cotidiano das creches**. 2012. 156p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale de Itajaí, Itajaí, SC, 2012.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. Brasília: Plano Editora, 2003.

GALIANI, Simone da Silva. **A afetividade nas práticas pedagógicas**: atitudes e expressões verbais nas interações professora- crianças, sob a perspectiva de Henri Wallon. 2013. 115 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente, SP, 2013.

GALVÃO, Isabel. **Henri Wallon**: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GATTI, Bernadete. A Pesquisa em Educação na Contemporaneidade. **Cadernos de Estudos Sociais**. Recife, v. 22, n. 2, p. 131-142, jul./dez. 2006.

GASPARIM, Liege. **Interações em sala de Aula:** vinculações afetivas e a constituição da pessoa para Henri Wallon. 2012. 148p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

GOELZER, Juliana. **O diálogo e a afetividade no contexto da educação infantil:** as “pessoas grandes” dizendo a sua palavra. 2014. 229p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria RS, 2014.

GRANA, Kátiuska Marcela. **Um estudo exploratório:** interação socioafetiva entre bebês. 2011. 291p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2011.

GUIMARÃES Daniela. **Relações entre crianças e adultos no berçário de uma creche pública na Cidade do Rio de Janeiro:** técnicas corporais, responsividade, cuidado. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. **Infância e Educação Infantil:** uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LIMA, Mariana Parro Lima. **Vitória vai à escola:** o papel da afetividade na formação de professores da educação infantil. 2013. 152p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2013.

LOPES, Juliana Aparecida Pereira. **A corporeidade na segunda etapa da educação infantil de uma escola da rede particular:** o que pensa a professora? Como se posiciona a família? 2015. 145f. Dissertação (Mestrado Educação em Processos Socioeducativos e Práticas Escolares) Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, MG, 2015

MAHONEY, Abigail Alvarenga. Emoção e ação pedagógica: contribuições da Psicologia Humanista. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, SP, v. 1, n. 3, p. 67-72, 1993.

MAHONEY, Abigail Alvarenga. A constituição da pessoa: desenvolvimento e aprendizagem. In: MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Orgs). **A constituição da pessoa na proposta de Henry Wallon**. São Paulo: Loyola, 2004.

MAHONEY, Abigail Alvarenga. Introdução. In: MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Org.). **Henri Wallon:** psicologia e educação. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2012. p. 9-18.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Orgs). **A constituição da pessoa na proposta de Henry Wallon**. São Paulo: Loyola, 2004.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MEDEIROS, Maria Fabrícia de. **A dimensão da afetividade na construção da autonomia infantil:** uma análise das interações entre crianças e professoras na educação infantil. 2015. 180p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

NASCIMENTO, Alda Nazare Santos do. **Processo de letramento na educação infantil: ensino desenvolvimental**. 2014. 127p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2014.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. O problema da afetividade em Vygostsky. In: DANTAS, Heloysa; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DE LA TAILLE, Yves. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992. p. 75-84.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

PIGATTO, Carolina Zasso. **Vínculos afetivos na educação infantil: desafios na auto(trans)formação permanente de professores**. 2016. 202p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria RS, 2016.

PINHEIRO, Francisco Pablo Huascar Aragão. **Docência Na Educação Infantil: ofício, atividade e saúde**. 2014. 275p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

PORTO, Vivia Camila Cortes. **Afetividade nas práticas pedagógicas: implicações para o desenvolvimento da criança pequena com deficiência**. 2014. 155p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2014.

PRATES, Maria Riziane Costa. **Composições curriculares na educação infantil: por um aprendizado afetivo**. 2012. 215p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2012.

REICHERT, Estela Elisabete. **Autoridade docente na Educação Infantil: relações de poder e processos de (des)naturalização**. 2015. 142p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2015.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. Infância e educação: delimitações de um campo de pesquisa. **Educação, Sociedade e Culturas**, Porto, n. 17, p. 67-88, 2002. Disponível em: <[www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC17/17-3.pdf](http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC17/17-3.pdf)>.

ROCHA, Eloisa Acires Candal; LESSA, Juliana Schumacker; BUSS-SIMÃO, Márcia. **Pedagogia da Infância: interlocuções disciplinares na pesquisa em Educação**. Da Investigação às práticas, v. 6, n. 1, p. 31-49. 2016

ROCHA, Mariana Roncarati de Souza. **Perspectivas de uma educação dialógica na creche: a co-autoria da criança na construção da prática educativa**. 2012. 97p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

RODRIGUES, Renata Suzi Escudeiro Hastenreiter. **Análise dos aspectos da relação social entre crianças: contribuições para a inclusão na educação infantil**. 2011. 190p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2011.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. *Diálogo Educacional*, Curitiba, PR, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

SÁ, Ticiania Santiago de. **Enlaces entre educação e cultura nos processos de formação humana no contexto da Educação infantil**. 2016. 307p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

SANTOS, Núbia Aparecida Schaper. **Sentidos e significados sobre o choro das crianças nas creches públicas do município de Juiz de Fora/MG**. 2012. 226 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. **As crianças: contextos e identidades**. Braga, PT: Centro de Estudos da Criança; Universidade do Minho, 1997. p. 9-29.

SCHMITT, Rosinete Valdeci. **As relações sociais entre professoras, bebês e crianças pequenas: Contornos da ação docente**. 2014. 282p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

SILVA, Osvaldo Luiz da. **O Corpo do Educador Infantil visto como uma "Literatura Menor"**. 2013. 565p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

SOUZA, Solange Jobim e. **Infância e Linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. Campinas, SP: Papirus, 1994.

TOASSA, Gisele. **Emoções e vivências em Vigotski: investigação para uma perspectiva histórico-cultural**. 2009. 226 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **O desenvolvimento psicológico na infância**. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Liev Semionovich. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Artmed, 2003

VYGOTSKY, Liev Semionovich. **Psicologia Pedagógica**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VYGOTSKY, Lev Semenovich et al. **Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. São Paulo: Centauro, 2005.

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

WALLON, Henri. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Estampa, 1975.

WALLON, Henri. **As origens do pensamento na criança**. São Paulo: Manole, 1989.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Portugal: Edições 70, 1995.

ZANTEN, Agnès Van. Pesquisa qualitativa em educação: pertinência, validade e generalização. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 1, p. 25-45, jan./jun.2004.

ZEGLIN, Irene Vonsovicz. **Ambientalização curricular na educação infantil**: um diálogo possível a partir das relações com a natureza, o afeto e o cuidado. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, SC, 2016.

**APÊNDICE A – Quadros individuais da primeira categoria: estudos sobre a afetividade nas interações sociais nos contextos educativos**

**Subcategoria: A Afetividade nas relações e interações educativas: Implicações para o desenvolvimento e aprendizagem**

**Quadro 1: Gasparin (2012)**

Autor	Palavras conteúdo	Unidades de Registro	Recorrência
GASPARIN, Liege	Afetividade; Contexto educativos; Relação; Interação; Prática educativa; Prática Pedagógica.	Tendo em vista a intimidade da relação entre <b>aprendizagem</b> e <b>emoção</b> , pode se supor que o <b>afeto</b> interfere na formação das <b>estruturas cognitivas</b> e que, portanto, o fortalecimento da qualidade das <b>relações afetivas</b> entre criança e adulto poderá contribuir efetivamente para os <b>processos de ensino e aprendizagem</b> . (p. 12)	6
		O <b>desenvolvimento integral</b> depende tanto dos cuidados com o <b>desenvolvimento da cognição</b> , como dos cuidados <b>relacionais</b> que envolvem a <b>dimensão afetiva</b> e, ainda, dos cuidados com os aspectos biológicos do corpo. Portanto, há de se pensar em que sentido está posto o “ <b>desenvolvimento integral</b> ”. Adicionalmente, a escola tem muitos obstáculos a serem ultrapassados até que isso possa se tornar realidade, pois a supervalorização da intelectualidade obscurece a aproximação da <b>afetividade</b> no campo da <b>aprendizagem</b> . (p. 53)	7
		Defende-se aqui que a <b>construção de aprendizagens</b> ocorre nos momentos <b>relacionais</b> com o adulto, com os pares e com o que vai, aos poucos, se delineando como objeto de <b>conhecimento</b> . Essa tríade aluno-professor- <b>conhecimento</b> se faz nas <b>mediações relacionais</b> na escola, no planejamento das atividades, na seleção dos conteúdos, na avaliação, bem como nos <b>vínculos afetivos</b> entre as pessoas que ensinam e as que aprendem (se é que existe essa divisão tão nítida) e na maneira que o aluno <b>interage</b> com o <b>conhecimento</b> que lhe vai sendo apresentado. (p. 57)	8

Quadro 2 – Galiani (2013)

Autor	Palavras conteúdo	Unidade de Registro	Recorrência
GALIANI, Simone da Silva	Afetividade; Contexto educativos; Relação; Interação; Prática educativa; Prática Pedagógica.	<p>Dessa forma, o professor, ao desconhecer ou ignorar o papel da <b>dimensão afetiva</b> no <b>ambiente educacional</b>, pode impedir uma construção saudável das <b>interações</b> e do <b>conhecimento</b>, pois é por meio do desenvolvimento de uma <b>mediação pedagógica</b> pautada em <b>relações interpessoais</b> que a <b>aprendizagem</b> se efetiva. (p. 18)</p> <p>Nesse contexto, a perspectiva de Henri Wallon considera que a <b>afetividade</b> que se manifesta na <b>relação</b> adulto-criança constitui-se como elemento inseparável do processo de <b>construção do conhecimento</b>. E ainda evidencia-se que toda <b>aprendizagem</b> está impregnada de <b>afetividade</b>. (p. 19)</p> <p>É importante ressaltar que as <b>relações afetivas</b> se evidenciam, no <b>contexto escolar</b>, pois a transmissão do <b>conhecimento</b> implica, necessariamente, uma <b>interação</b> entre pessoas (ALMEIDA, 1999c). Ou seja, a partir do momento em que professores e crianças estão inseridos no <b>meio escolar</b>, tendo contatos cotidianos, aparece claramente a necessidade de <b>convivência e relacionamento</b> entre eles, o que permite <b>trocas afetivas</b> que dependem inteiramente da presença concreta dos parceiros. Assim, “a <b>afetividade</b>, considerada uma fase do desenvolvimento infantil, refluí para dar espaço à intensa <b>atividade cognitiva</b>, tornando-se, algumas vezes, um fato fisiológico de pura <b>emoção</b>”. (DANTAS, 1992b). p. 55-56)</p> <p>A teoria de Wallon traz claramente que o <b>desenvolvimento intelectual</b> envolve muito mais do que o cérebro, e as <b>relações afetivas</b> têm papel fundamental no <b>desenvolvimento</b> do sujeito. É por meio delas que a criança exterioriza seus <b>desejos</b> e suas vontades. Embora essas manifestações expressem um universo importante e perceptível, são pouco estimuladas em algumas situações do <b>cotidiano escolar</b>. (WALLON, 1979c). (p. 55)</p>	7  5  10  5

Quadro 3 – Medeiros (2015)

Autor	Palavras conteúdo	Unidades de registro	Recorrência
MEDEIROS, Maria Fabrícia de	Afetividade; Contexto educativos; Relação; Interação; Prática educativa; Prática Pedagógica.	Logo, o desenvolvimento humano são construções feitas com o outro através das <b>experiências interativas</b> frequentemente com parceiro(s) mais experiente(s) que vão mediar o encontro da criança com o mundo ao qual será inserida, que de acordo com Dér (2004, p. 64) “[...] é vital para a criança se fazer compreender e pressentir as disposições dos adultos em relação a ela”. Isso demonstra que perpassamos, portanto, pelas <b>relações afetivas</b> estabelecidas a partir das <b>interações</b> que acarretarão consequentemente na <b>construção da autonomia</b> . (p. 21)	4
		Diante do exposto, partimos do princípio de que a dimensão da <b>afetividade</b> é central tanto para a construção da pessoa, quanto para construção do <b>conhecimento</b> através do contato direto e constante com o <b>meio social</b> através das <b>relações interativas</b> com outras pessoas. (p. 66)	4
		E assim sendo, refletimos sobre a importância não apenas da <b>afetividade</b> propriamente dita para o <b>desenvolvimento</b> da criança, mas estamos tratando diretamente das <b>interações afetivas</b> que acontecem durante toda a vida e que <b>afetarão</b> decisivamente não apenas o <b>desenvolvimento</b> , mas também a formação como pessoa e a <b>construção da autonomia</b> . (p. 68)	6
		Com isso, concluímos que as <b>interações afetivas</b> existiam entre todos os sujeitos observados e em situações variadas, no entanto, as <b>interações</b> que influenciavam na <b>autonomia</b> infantil eram as estabelecidas entre os pares: criança-criança, quando estas demonstravam segurança, iniciativas, mais tranquilidade em expressarem-se livremente, disposição em resistir às práticas disciplinadoras que eram submetidas, construindo, portanto, sua <b>autonomia</b> nas <b>relações</b> de pares mesmo sem o incentivo para que estas <b>relações</b> intensificassem. Desta forma é oportuno dizer que encontramos um ambiente com <b>interações</b> intercaladas entre <b>afetivas</b> e proporcionadoras da construção da <b>autonomia</b> (criança-criança) e outras disciplinadoras (professora ou monitora-criança). (p. 152)	9





## APÊNDICE B – Quadros individuais da segunda categoria: estudos sobre a dimensão afetiva e a formação de professores

### Subcategoria: A Afetividade e a formação de professores

#### Quadro 1: Lima (2013)

Autor	Palavras conteúdo	Unidades de Registro	Recorrência
Lima, Mariana Parro	Formação: Continuada, Docente, Professor.	Repensar o papel e a <b>formação do professor e da professora</b> de bebês e crianças pequenas é uma forma de compreender a Educação Infantil. Com crianças ainda tão pequenas, são necessárias formas diferentes de <b>linguagens</b> e interação, que não a escrita ou a fala. Para isso, é importante a reflexão acerca da <b>formação</b> desses profissionais e de como aproximá-los das várias <b>linguagens</b> presentes no mundo das crianças. A necessidade de espaços de <b>formação continuada</b> , nos diferentes âmbitos escolares, se fortalece cada vez mais, podendo ser um lugar de descobertas, confrontos e, assim, aprendizado. (p. 30)	5
	Prática Formativa.		
	Vivência/ Experiência	O discurso oficial sugere aos formadores dos professores a inclusão, nos <b>programas de formação</b> , de uma série de competências que ultrapassam a <b>transmissão de um saber codificado numa disciplina</b> . Dentre outras, assegura o desenvolvimento da <b>competência afetiva</b> na relação educativa. No entanto, na <b>prática dos professores</b> e nos currículos dos <b> cursos de formação</b> , em diversas universidades brasileiras, as <b>relações afetivas</b> ainda não encontraram um lugar de equilíbrio no que concerne à dimensão cognitiva (RIBEIRO e JUTRAS, 2006, p. 40). (p. 99-100)	6
	Vínculo afetivo, emocional.  Cuidar, Educar  Manifestações, expressão da afetividade, (linguagens)	Portanto, podemos pensar na <b>formação</b> que permita o contato com o <b>toque e com o corpo</b> , como uma <b>linguagem</b> essencial para a <b>construção do saber e a construção de si</b> . Surge, assim, a importância de espaços e atividades que permitam <b>experiências afetivas aos professores e professoras</b> , para que, dessa forma, seja possível que esses profissionais encontrem caminhos para <b>vivenciar</b> isso junto aos bebês e às crianças. É necessário, ainda, que professores/as, diretores/as, coordenadores/as, gestores e os diversos profissionais responsáveis pela educação das crianças pequenas dialoguem sobre essa temática, para que juntos possam construir uma escola que valorize as <b>emoções, os sentimentos e as sensações</b> como sendo parte do educar/cuidar. (p. 101)	7

		<p>Percebe-se, nas falas das professoras, que todo lugar é lugar, e toda hora é hora para se doar <b>carinho</b>, para um toque <b>acolhedor</b>, para um <b>abraço</b> envolvente. É possível, assim, criar uma <b>postura afetiva</b>, que permita esse <b>diálogo mais amoroso</b> com os bebês e as crianças pequenas, aumentando o <b>vínculo</b> entre eles e o professor. Esse <b>vínculo</b> embasado no <b>amor, no carinho e no respeito</b> é que define o cuidar na Educação Infantil. (p 82)</p>	8
		<p>Tocar alguém, um <b>abraço, um aconchego</b>, é como permitir ser desvendado. É uma troca de energia, uma relação de intimidade, uma <b>linguagem</b> do corpo, da alma. Não há como não sermos <b>afetado</b> com a <b>linguagem do tato</b>. E, para ser <b>afetuoso, carinhoso, cuidadoso</b>, dependemos da <b>vivência emocional</b> que é construída desde que nascemos. É como revelar intimidades, medos, receios. Estar com o outro exige dedicação e empatia. Há que se doar! E, mais importante, saber que nesse tato e contato, existem dois corpos que são <b>afetados</b> e, transformados. (p. 32)</p>	7

#### Quadro 2: Goelzer (2014)

Autor	Palavras conteúdo	Unidades de Registro	Recorrência
Goelzer, Juliana	<p>Formação: Continuada, Docente, Professor.</p> <p>Prática Formativa.</p> <p>Vivência/ Experiência</p> <p>Cuidar, Educar</p>	<p>Reconhecendo-se a educação enquanto um processo inacabado e permanente, primeiro porque nós somos seres inacabados, em constante busca de <i>ser mais</i>, reconhecemos a importância de <b>processo de formação inicial e permanente do professor</b>. Este profissional, no seu cotidiano, deve colocar-se como aprendiz; isto exige dele uma <b>atitude contínua de aperfeiçoamento e reflexão</b>, reconhecendo a dimensão de incompletude que perpassa a profissão docente. (p. 172-173)</p> <p>A <b>formação permanente do professor</b> não pode limitar-se apenas ao <b>domínio das melhores técnicas e metodologias</b>. Esses elementos certamente são fundamentais no <b>processo formativo</b>, em nossa atuação em sala de aula, mas a <b>formação</b>, primeiro, deve centrar-se na <b>reflexão crítica sobre a prática</b>, na pesquisa, na descoberta, na <b>fundamentação teórica</b> (GADOTTI, 2005). Acreditar nisso, é acreditar que nossa tarefa não é apenas <b>instrumental</b>, mas é primeiramente <b>reflexiva</b>. (p. 173-174)</p>	<p>2</p> <p>8</p>

	<p>Vínculo afetivo, emocional.</p> <p>Manifestações, expressão da afetividade, (linguagens)</p>	<p>Em alguns <b> cursos de educação inicial e continuada de professores </b> ainda prioriza-se a <b> repetição e transmissão </b> do já feito, do já sistematizado, com <b> técnicas e metodologias </b> o mais eficientes possíveis. Muito pouco se aprende sobre essas outras <b> dimensões </b> tão essenciais na prática educativa; estes “conteúdos” devem ser aprendidos através da interação, do compartilhamento de <b> saberes e de experiências </b> que se dão na <b> atitude dialógica </b> dos sujeitos envolvidos. Neste sentido, o estabelecimento de trocas e saberes requer a assunção de <b> novas posturas </b>; requer que professores sejam encarados como mediadores da crítica, reflexão e transformação, enraizada na realidade e nas <b> vivências de educadores e educandos </b>. (p. 166)</p> <p>Pensar a partir desse dinamismo requer que os professores criem e recriem suas práticas, inovem, (re)pensem, de forma <b> dialógica, afetiva e reflexiva </b> sobre as melhores condições de propiciar o desenvolvimento, a aprendizagem, as <b> vivências </b> da criança no espaço da Educação Infantil.</p> <p>Seguindo-se esses princípios, acreditamos que a <b> educação </b> das crianças pequenas certamente irá contribuir para que o desenvolvimento delas se dê de forma mais crítica, mais <b> afetiva </b>, mais respeitosa e solidária. Mas, diga-se de passagem, é necessário que esses princípios sejam <b> vividos </b> na escola de Educação Infantil por todos, pois é <b> vivenciando-os </b> que a criança irá levá-los para a sua vida. (p. 133)</p> <p>O que realmente <b> educa </b> as crianças, tornando-as mais humanas, é muito mais do que simples informações. É tudo aquilo que elas <b> vivem e convivem </b> na escola, como as <b> alegrias, as tristezas, as ideias, os conhecimentos e as experiências </b> que compartilham na interação com os outros, permitindo que estes também as <b> toquem pelos seus sentimentos e vivências </b>. (p. 141)</p>	<p>8</p> <p>2</p> <p>4</p> <p>4</p>
--	---	--	-------------------------------------

Quadro 3: Pigatto (2016)

Autor	Palavras conteúdo	Unidades de Registro	Recorrência
Pigatto, Carolina Zasso	Formação: Continuada, Docente, Professor.  Prática Formativa.  Vivência/ Experiência	A intenção é de se cogitar uma <b>formação</b> que atenda às necessidades, efetivamente, dos professores, ou seja, algo que os motive de fato, uma <b>reestruturação</b> não apenas na proposta, mas, principalmente, na <b>postura</b> dos participantes. Uma <b>formação</b> que possibilite aos professores <b>participarem criticamente</b> , quer dizer, o “objetivo da rearmada deveria ser o de ressituar os professores para serem os <b>protagonistas ativos de sua formação</b> em seu contexto de trabalho” (IMBERNÓN, 2010b, p. 41), uma vez que, em muitos espaços de <b>formações</b> , a participação restringe-se meramente em ouvir algum palestrante, ou em oficinas para apresentações de trabalhos. Por que não pensar em uma <b>formação</b> que oportunize <b>refletir</b> sobre as <b>relações afetivas</b> entre educadores/educadores e sobre o quanto os <b>vínculos afetivos</b> influenciam, ou não, nas suas práxis?(p. 87)	11
	Cuidar, Educar  Vínculo afetivo, emocional.	Assim, acredito que nesse processo de <b>auto(trans)formação</b> estão relacionados à aprendizagem dialógica e cooperativa entre os sujeitos o estabelecimento de parcerias, as <b>problematizações e as reflexões entre os professores</b> , numa dinâmica de socialização de seus <b>saberes, suas angústias, suas felicidades</b> , ou seja, nessas relações também estão presentes os <b>vínculos afetivos</b> que vão se construindo em um determinado grupo. (p. 20-21)	4
	Manifestações, expressão da afetividade, (linguagens)	Podemos perceber que, se os professores tivessem acesso ao conhecimento de como estabelecer <b>vínculos afetivos</b> com os <b>educandos e entre colegas nas formações</b> , muitas situações (de comportamento, de socialização) seriam amenizadas. Saberem da importância dessas relações em sala de aula para a aprendizagem também seria um fator colaborativo. 88	2
		Acreditamos que as relações estabelecidas com os professores que tivemos, ao longo de nossa vida escolar, refletem em nossas <b>vivências</b> atuais, em especial, as <b>manifestações emocionais</b> entre essas pessoas. Hoje as professoras que tiveram boas ou não tão boas recordações dos seus professores acabam reconhecendo algo dessas <b>vivências</b> nos seus tempos de escola na condição de estudantes. (p. 105)	3
		Considerarmos que <b>o profissional se entrelaça ao pessoal</b> ; os professores são seres humanos com suas angústias, anseios e particularidades, e, para que alguém consiga estimular a mudança de suas <b>práticas</b> , é preciso que eles próprios vislumbrem o novo, se reconhecendo como sujeitos inacabados e aprendentes na busca por ser mais. (p. 45)	2

**Subcategoria - A afetividade e a formação de professores: como lidar com as manifestações afetivas**

**Quadro 1: Duarte (2012)**

Autor	Palavras conteúdo	Unidades de Registro	Recorrência
DUARTE, Rubiara	Formação: Continuada, Docente, Professor.	Os resultados apontam que os <b> cursos de formação </b> não se configuram eficazes no <b> preparo para a atuação profissional </b> . O aprendizado de ser professora de crianças pequenas é adquirido pela <b> experiência cotidiana </b> , empírica, decorrente das relações com as crianças. As <b> experiências </b> como mães, mulheres e professoras de outros níveis educacionais, são determinantes para apropriação de um papel profissional em processo de construção. Ainda que a educadora atue em condições desfavoráveis ou adversas, em regime de contrato temporário, em uma unidade sem qualquer garantia de espaço para a <b> reflexão e formação profissional </b> , ela mostra-se ética, e crítica. (p. 22)	5
	Prática Formativa.	Sendo assim, compreendemos articular-se ao que revelam os estudos de Vasconcellos, Aquino e Dias (2008) quando tratam de estratégias voltadas à <b> formação continuada dos educadores infantis </b> . São estudos baseados na <b> reconstrução de sentidos, de significados e de valores </b> que integrem uma nova racionalidade que sustente todas as realidades da infância. (p. 51-52)	2
	Vivência/ Experiência	Sobre as <b> reações </b> , entendemos que tais acontecimentos decorrem tanto de ordem racional quanto do plano das <b> emoções </b> , as quais podem ser <b> vivenciadas </b> pelos adultos como <b> experiências </b> -respostas que revelam determinada situação física e psicológica, evocada diante dos estímulos do meio ambiente. Segundo Wallon (1979 p. 289): “Nossa <b> experiência </b> é feita das realidades com as quais as circunstâncias da vida nos puseram em contato. Temos uma tendência espontânea para a identificar com estas realidades”. (p. 23)	5
	Cuidar, Educar  Vínculo afetivo, emocional.  Manifestações, expressão da afetividade, (Reações emocionais ações, atitudes, postura)	A <b> afetividade </b> , em nosso entendimento, sugere <b> posturas afetuosas </b> verbais e gestuais que denotem entendimento e cuidados com a <b> sensibilidade física e emocional </b> dos bebês, ou seja, para a pequena infância aqui referida, devem ser priorizados os <b> vínculos </b> significativos de <b> carinho, segurança </b> e pertencimento, proporcionados pelos contatos visuais e corporais adotados na interação com os bebês e com as crianças pequenas em qualquer situação de interação. São <b> manifestações </b> que envolvem os modos como são conduzidos, os contatos	6

		<p>durante os cuidados corporais, a hora da alimentação, do sono, as brincadeiras e as demais atividades que sugerem <b>desenvolvimento físico, emocional e cognitivo</b> das crianças. (p. 44)</p> <p>Entretanto, demarcamos, ainda, as demandas de ordem <b>emocional</b> dos bebês, <b>afetividade</b> e a paciência, ou seja, dispor de <b>sensibilidade</b> em dedicar a atenção constante ao bebê, agir com <b>empatia e com sutileza</b> no trato com as crianças pequenas - características que articulam o conhecimento profissional e a experiência pessoal, enquanto síntese para a construção do “ser” de uma educadora infantil. (p. 24-25)</p> <p>As <b>reações favoráveis</b> sob o ponto de vista de nossa pesquisa apontam para os fatores que contribuem para a qualidade das interações durante as rotinas cotidianas na creche, em que educadoras podem <b>reagir</b> de modo <b>compreensivo, acolhedor e afetivo</b>. Entendemos que a compreensão é uma <b>reação</b> que implica em observar, ouvir, refletir e agir, ao considerar com atenção, <b>sutileza e empatia</b> as <b>demandas</b> relativas à interação regular, espontânea e ativa das crianças, à <b>birra e às disputas, ao choro</b> contínuo, à necessidade de exploração individual, decorrentes dos momentos lúdicos compartilhados entre elas. (p. 44)</p>	<p>4</p> <p>7</p>
--	--	--	-------------------

Quadro 2: Cacheffo (2012)

Autor	Palavras conteúdo	Unidades de Registro	Recorrência
CACHEFFO, Viviane aparecida Ferreira Favareto		Portanto, o profissional de Educação Infantil precisa ter subsídios para designar as <b>emoções</b> e suas possíveis consequências no desenvolvimento da criança, a fim de conseguir atuar de modo favorável diante dos <b>estados emocionais</b> e usar estratégias para sua manutenção ou desaparecimento. Na fala da professora Zenaide, identifica-se a estratégia assertiva para o <b>controle da emoção negativa</b> – o ato de pensar. Conforme Wallon (1971), o ato de representar as <b>emoções</b> faz com que os <b>estados emocionais</b> sejam abolidos, pois a <b>emoção</b> por sua origem é efêmera, ou seja, passageira. (p. 78)	6
		Portanto, o professor, como mediador qualificado e promotor de interações, precisa ter <b>subsídios teóricos</b> para compreender que o <b>desenvolvimento afetivo</b> na perspectiva walloniana é composto por uma gama de <b>manifestações</b> , que possibilita à criança a satisfação de suas necessidades. As <b>expressões emocionais</b> facilitam o desvelar de <b>tonalidades agradáveis e desagradáveis</b> . A inteligência, por via da representação, permite formas mais elaboradas para a <b>afetividade</b> se manifestar. (p. 37)	6
		Segundo Almeida (2004, p. 135), o ato de observar auxilia o professor a apurar o olhar em relação à criança e a si mesmo, pois, ao registrar as situações de <b>contentamento</b> e <b>descontentamento</b> , de agitação motora e de passividade, de <b>alegria</b> ou de <b>cólera</b> , de interação e de <b>conflitos</b> entre as crianças, torna-se possível refletir sobre as estratégias adequadas para lidar com as <b>expressões da afetividade</b> . (p. 18)	6
		A análise dos dados coletados revela igualmente o papel fundamental dos profissionais que atuam com os bebês e as crianças. Ao lidar com as <b>manifestações de tonalidades desagradáveis</b> que potencializam o surgimento de situações de <b>angústia e ansiedade</b> , as professoras podem diluir as <b>manifestações prejudiciais</b> ao desenvolvimento infantil e promover práticas educativas com <b>tonalidades afetivas positivas</b> . (p. 100)	4

**APÊNDICE C – Quadros individuais da terceira categoria: estudos sobre afetividade e corporeidade: implicações para concepção de criança e infância e como dimensão do currículo**

**Quadro 1: André (2016)**

Autor	Palavras conteúdo	Unidades de Registro	Recorrência
<p>ANDRÉ, Rita de Cássia Marinho de Oliveira</p>	<p>Criança Infância Concepção Diversidade Afetividade Corpo Corporeidade</p>	<p>O compreender a <b>infância</b> em uma nova base teórica é preciso pensar a <b>construção de conceitos e concepções</b> que olhem a <b>criança</b> na sua singularidade, minimizando a distância entre teoria e prática, e de <b>projetos</b> que contemplem a <b>diversidade cultural</b> reconhecendo a <b>criança</b> em seu mundo. (ANDRÉ, 2016, p. 135-136)</p> <p>A <b>infância</b> tem sentido e significado nela mesma, não sendo um momento de preparação para outras etapas da vida, mas de <b>vivência de desejos, necessidades, interrogações, alegrias, fantasias, angústias e medos próprios</b> desta fase do desenvolvimento humano. (ANDRÉ, 2016, p. 86)</p> <p>É indispensável possibilitar aos bebês e às crianças pequenas que se <b>expressem livremente</b>, criem seus espaços, seus desenhos, suas fantasias, suas histórias, vivenciem o contato com elementos da natureza, possam escolher seus parceiros e criar enredos para as suas brincadeiras, ou seja, torná-las visíveis em seu próprio contexto, por meio de <b>currículo</b> que garanta seus direitos, de modo que cada palavra esteja impregnada pela <b>afetividade</b> e a <b>intencionalidade pedagógica</b> pelo caminho do <b>lúdico</b>. (ANDRÉ, 2016, p. 169)</p> <p>As <b>concepções</b> contemporâneas sobre os bebês, crianças e infância encaminham a educação para a compreensão de um <b>currículo</b> que contempla o <b>desenvolvimento integral</b> de crianças nas suas dimensões: <b>expressivo-motora, afetiva, cognitiva</b>, linguística, ética, estética e sociocultural, compreendendo inclusive <b>suas múltiplas linguagens</b> e sua <b>indivisibilidade</b>. (ANDRÉ, 2016, p. 88)</p> <p>Essa estabilidade e a regularidade das ações garantem a segurança necessária para o progresso do desenvolvimento global da criança, entretanto, a <b>estruturação temporal</b> permite e é essencial para que a vida coletiva funcione, mas não pode ser <b>inflexível</b> a ponto de anular as <b>necessidades individuais</b>. (ANDRÉ, 2016, p.145)</p>	<p>5</p>

**Quadro 2: Caires (2014)**

Autor	Palavras conteúdo	Unidades de Registro	Recorrência
CAIRES, Tatiane Priscilla	Criança	Há que se entender que, dependendo dos sujeitos que relatam, podem ocorrer diferentes maneiras de se conceber a <b>infância</b> e o conceito de <b>criança</b> em si. É importante levar em consideração também, o <b>sentimento</b> que está imbricado nas relações, os diferentes meios vividos e a <b>diversidade</b> das situações existentes no contexto em questão. (CAIRES, 2014, p. 41)	
	Infância		
	Concepção		
	Diversidade	A prática pedagógica deve caminhar no sentido de compreender a <b>diversidade</b> existente, ou seja, é preciso trabalhar a partir da <b>singularidade</b> de cada um, de modo a respeitar as <b>características pessoais</b> e possibilitando avanços no desenvolvimento. Isto significa que todos são diferentes e que cada <b>criança</b> aproveita o que é vivido no contexto educativo de forma diferenciada. (CAIRES, 2014, p. 118)	
	Afetividade		
	Corpo	Faz-se saber que as <b>atividades lúdicas</b> , por serem <b>livres</b> de pressões e tensões possibilitam a <b>expressão cognitiva</b> facilitando a <b>livre expressão</b> da <b>dimensão afetiva</b> . E que o <b>desenvolvimento psicológico</b> está intrinsecamente relacionado ao conjunto dos <b>relacionamentos afetivos, sociais e morais</b> que permeiam os ambientes escolares. Assim, a escola não pode se destituir da responsabilidade de abordar em igual importância todos os aspectos que compõem a <b>totalidade do ser humano</b> . (CAIRES, 2014, p. 64)	
	Corporeidade		

Quadro 3: Lopes (2015)

Autor	Palavras conteúdo	Unidades de Registro	Recorrência
LOPES, Juliana Aparecida Pereira	Criança  Infância  Concepção  Diversidade  Afetividade  Corpo  Corporeidade	<p>Perceber a criança como um <b>ser ativo</b> em seu ambiente é um grande começo. Os adultos envolvidos na educação das crianças devem dar voz aos pequeninos e <b>compreendê-los</b> como seres que necessitam se desenvolver de forma mais plena e vivenciar a sua <b>infância</b> com <b>prazer e alegria</b>. As palavras de Wallon (2010) nos provocam e instigam: “Para a criança, só é possível viver sua <b>infância</b>. Conhecê-la compete ao adulto. Contudo, o que irá predominar nesse conhecimento, o ponto de vista do adulto ou da criança? ” (p. 43). (LOPES, p. 2015, p. 126-127)</p> <p>Trabalhar a criança na sua <b>totalidade</b> não é uma tarefa difícil, pois, como observa Pereira (2011), as atividades lúdicas e artísticas, que desenvolvem a <b>corporeidade</b>, atuam na <b>inteireza</b> do ser. Através das brincadeiras, jogos cantados, musicalização entre outras formas de <b>movimento expressivo</b>, surgem novas possibilidades de aprendizagem, o que torna as aulas mais vivas e interessantes, abrangendo a <b>afetividade</b>, a <b>cognição</b> e a <b>motricidade</b>, além de permitir a interação das crianças entre si e com a professora. (LOPES, 2015, p. 105)</p> <p>Os <b>comportamentos e os movimentos</b> previamente determinados compõem a <b>rotina de atividades infantis</b>, desconsiderando o <b>interesse</b> das crianças. O espaço externo das escolas geralmente acaba sendo mal aproveitado, restringindo-se apenas ao recreio. O dia a dia escolar lembra o de uma linha de montagem, onde os encontros acontecem sem criatividade, sem troca, sem <b>emoção</b>, sem produção de conhecimento. Hoje, quando ainda temos muitas de nossas práticas educativas resultantes desse <b>modelo autoritário</b> e assistencialista, observamos, com frequência, escolas que mantêm na sua <b>rotina um excessivo controle</b> sobre as <b>atitudes espontâneas</b> das crianças. (LOPES, 2015, p. 63)</p> <p>O <b>currículo</b> não pode ser organizado de forma que as atividades se relacionam com <b>conteúdos específicos</b>, como acerca das datas comemorativas. As crianças precisam <b>ser livres para escolher</b> o que querem aprender e ainda, necessitam fazer seus trabalhos e participar de brincadeiras, sem interrupções frequentes. Para isso, é preciso, além de uma maior <b>flexibilidade de tempo</b>, um preparo muito grande do corpo docente, pois não é</p>	

		<p>simples ter a <b>sensibilidade</b> para perceber qual curiosidade é emergente em cada grupo. (LOPES, 2015, p. 119)</p> <p>Porque <b>infância</b> é “sinônimo” de <b>alegria</b>, liberdade, inocência, <b>emoção</b>, é viver intensamente cada segundo. E não devemos privar nossas <b>crianças</b> de toda essa intensidade. (LOPES, 2015, p. 66)</p>	
--	--	--	--