

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ**

**LIEGE GASPARIM**

**INTERAÇÕES EM SALA DE AULA:  
VINCULAÇÕES AFETIVAS E A CONSTITUIÇÃO DA  
PESSOA PARA HENRI WALLON**

**CURITIBA**

**2012**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ**

**LIEGE GASPARIM**

**INTERAÇÕES EM SALA DE AULA:  
VINCULAÇÕES AFETIVAS E A CONSTITUIÇÃO DA  
PESSOA PARA HENRI WALLON**

Dissertação apresentada ao  
Curso de Pós-Graduação em  
Educação da Universidade  
Federal do Paraná como  
requisito parcial das exigências  
para a obtenção do título de  
Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra.  
HELGA LOOS-SANT'ANA

**CURITIBA  
2012**

Aos meus filhos, Gabriel e Arthur.

Aos meus pais Faustino e Cleusa (*in memoriam*).

Por todo o amor, por quem sou e por tudo o que alcancei.

## AGRADECIMENTOS

A Deus pela oportunidade de expressar por meio do conhecimento o amor pelas pessoas e pela vida!

Aos meus filhos, Arthur e Gabriel, que acompanharam os primeiros passos no período de seleção, o apoio na entrega das documentações e a ausência no convívio pela dedicação ao estudo.

Ao Gilson que chegou à fase final, me incentivou nos momentos de desânimo e me orientou na parte tecnológica.

À orientadora Helga Loos pelos ensinamentos e pela oportunidade de aprender a fazer uma pesquisa, grata pela amizade e pelas conversas.

Aos colegas de mestrado pelos ricos momentos de trocas e discussões teóricas. Verônica, amiga e parceira de caminhadas pela vida. À Camila por tantas risadas. Ao Luis pelos desabafos.

À Editora Positivo pela permissão das ausências para cumprir os requisitos presenciais do curso.

Ao Professor Maury Rodrigues da Cruz pelo incentivo para a pesquisa.

Às crianças que, com seus belos sorrisos, faz-nos acreditar em um mundo melhor.

Ao Ir. Leocádio José Correia (*in memoriam*) pelo apoio espiritual em todos os momentos da minha vida!

... Há um tipo de linguagem universal, que consiste nas expressões do rosto e dos olhos, dos gestos e dos tons de voz, que pode demonstrar se uma pessoa pretende pedir algo e obtê-lo ou recusá-lo e afastar-se.  
(Santo Agostinho, Confissões, 1-8).

## RESUMO

O homem demonstra sua expressividade emocional desde seu nascimento. Expressa as emoções corporalmente e, com o auxílio da emocionalidade, garante sua sobrevivência. As emoções e afetos passam por processos de desenvolvimento marcados cultural e socialmente no meio em que uma pessoa vive. Em constante diálogo com o mundo externo, esta aprende a lidar com a realidade e seu meio. Tendo em vista a intimidade da relação entre aprendizagem e afetividade, pode-se supor que esta última 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. Este trabalho tem Henri Wallon como o principal teórico de referência. A pesquisa empírica, de cunho qualitativo, caracteriza-se como um estudo exploratório. O contexto escolhido para a pesquisa foi o espaço escolar representado por uma turma de Educação Infantil com 24 alunos, na faixa etária dos cinco anos, em uma escola pública do município de Curitiba/PR. A partir da perspectiva teórica de Wallon, a criança de cinco anos encontra-se no estágio do personalismo, o qual é muito importante para a constituição da pessoa, e a afetividade é, nesta fase, a forma mais efetiva da criança se relacionar com a realidade. Os dados coletados foram organizados em categorias a partir dos cinco instrumentos utilizados: (1) desenhos com relatos, (2) filmagens livres, (3) jogo Gira-gira, (4) emocionômetro, e (5) autoscopia (autoanálise de imagens videogravadas para reflexão). Os desenhos com relatos destacaram as interações com o adulto, com a natureza, com pares, em brincadeiras, e consigo mesmo. Dos demais instrumentos emergiram as seguintes categorias: (1) Relação entre professor e aluno; (2) Qualidade das vinculações afetivas; (3) Linguagem emocional em sala de aula; (4) Verbalização das emoções. Os principais conceitos da obra de Wallon, em uma proposta construtivista em que a interação é a base da elaboração da pessoa, do ser humano em sua integralidade, foram descritos e confrontados na pesquisa de campo. Percebeu-se que a qualidade das interações interfere diretamente na elaboração do eu, bem como nas situações de aprendizagem em sala de aula.

Palavras-chave: Afetividade. Emoção. Interação. Relação professor-aluno.

## ABSTRACT

People demonstrate their emotional expressions since they are born. Consequently, they show their emotions through body language, survival instinct and so many other emotions that are also built cultural and socially in their own environment. Learning processes are built constantly in order to deal with reality. Considering the relationship between learning and emotion, it is possible to imply that affection interferes on cognitive structures formation, so strengthening affective connections between children and adults may contribute effectively to teaching and learning processes. This paper holds Henri Wallon as the main theoretical reference. The empiric research, in a qualitative way, is characterized as an exploratory study. The chosen context for this study was a Curitiba public school group, consisting of 24 pupils, all about 5 year olds. Starting from the theoretical perspective of Wallon, five-year-old children find themselves in a personality building stage, which is very important for their personality building, and at this stage, affectivity is the most effective way for a child to relate to reality. The data was organized into the following five categories and instruments: (1) reported drawings, (2) free filmmaking, (3) spinning game, (4) emotionometer, e (5) autoscopy (auto-analyses of images for thinking). The reported drawings showed the interactions with adults, nature, pairs, in games and on themselves. The remaining instruments emerged into the following categories: (1) Teacher-student relationship (2) Affective bond quality; (3) Classroom body language; (4) Emotions verbalization. The main ideas on Wallon, in a building proposal where interaction is the basis for human's elaboration, in totality, were described and confronted on the campus research. It was noticed that interaction quality interferes directly on the elaboration of personality, as well as in classroom learning situations.

Key-words: Affectivity. Emotion. Interaction. Teacher-student relationship.

## LISTA DE FIGURAS E QUADROS

QUADRO 1 - REPRESENTAÇÃO DOS ESTÁGIOS DO DESENVOLVIMENTO SEGUNDO WALLON .....	26
QUADRO 2 – INDICAÇÕES PARA A ELABORAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL.....	59
FIGURA 1 – REPRESENTAÇÃO DO EMOCIONÔMETRO.....	68
FIGURA 2 – REPRESENTAÇÃO DO JOGO GIRA-GIRA.....	69
QUADRO 3 – MODELO DE ENTREVISTA CONSTITUINTE DA TÉCNICA DA AUTOSCOPIA PARA O ALUNO.....	71
QUADRO 4 - MODELO DE ENTREVISTA CONSTITUINTE DA TÉCNICA DA AUTOSCOPIA PARA O PROFESSOR.....	73
QUADRO 5 – DESCRITIVO DAS ATIVIDADES QUE COMPÕEM A COLETA DE DADOS DO PRESENTE TRABALHO, COM SEUS RESPECTIVOS OBJETIVOS GERAIS.....	74
FIGURA 3 – GRÁFICO REPRESENTATIVO DA DISTRIBUIÇÃO DA ANÁLISE GERAL POR CATEGORIAS.....	79
FIGURA 4 - GRÁFICO REPRESENTATIVO DA DISTRIBUIÇÃO POR CATEGORIAS NO DESENHO ACERCA DA INTERAÇÃO EM SALA DE AULA.....	80
FIGURA 5 – DESENHO REPRESENTATIVO DA CONSÍGNIA INTERAÇÃO EM SALA DE AULA.....	82
FIGURA 6 - DESENHO REPRESENTATIVO DA CONSÍGNIA INTERAÇÃO EM SALA DE AULA.....	82
FIGURA 7 - GRÁFICO REPRESENTATIVO DA DISTRIBUIÇÃO POR CATEGORIAS NO DESENHO ACERCA DE ALGUÉM ENSINANDO E ALGUÉM APRENDENDO.....	84
FIGURA 8 - DESENHO REPRESENTATIVO DA CONSÍGNIA ALGUÉM ENSINANDO E ALGUÉM APRENDENDO.....	85
FIGURA 9 - GRÁFICO REPRESENTATIVO DA DISTRIBUIÇÃO POR CATEGORIAS ACERCA DO DESENHO EU FICO FELIZ.....	86
FIGURA 10 - DESENHO REPRESENTATIVO DA CONSÍGNIA EU FICO FELIZ.....	87
QUADRO 6 – QUADRO REPRESENTATIVO DAS ATIVIDADES FILMADAS DURANTE A PESQUISA DE CAMPO.....	88



FIGURA 11 – PRIMEIRO DESENHO REPRESENTATIVO DO ESTUDO INDIVIDUALIZADO BIA.....	118
FIGURA 12 – SEGUNDO DESENHO REPRESENTATIVO DO ESTUDO INDIVIDUALIZADO BIA.....	119
FIGURA 13 – TERCEIRO DESENHO REPRESENTATIVO DO ESTUDO INDIVIDUALIZADO BIA.....	120
FIGURA 14 – PRIMEIRO DESENHO REPRESENTATIVO DO ESTUDO INDIVIDUALIZADO JULIANA.....	122
FIGURA 15 – SEGUNDO DESENHO REPRESENTATIVO DO ESTUDO INDIVIDUALIZADO JULIANA.....	123
FIGURA 16 – TERCEIRO DESENHO REPRESENTATIVO DO ESTUDO INDIVIDUALIZADO JULIANA.....	124
FIGURA 17 – PRIMEIRO DESENHO REPRESENTATIVO DO ESTUDO INDIVIDUALIZADO NETO.....	127
FIGURA 18 – SEGUNDO DESENHO REPRESENTATIVO DO ESTUDO INDIVIDUALIZADO NETO.....	128
FIGURA 19 – TERCEIRO DESENHO REPRESENTATIVO DO ESTUDO INDIVIDUALIZADO NETO.....	129

## SUMÁRIO

<b>I. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
1. APRESENTAÇÃO.....	12
2. JUSTIFICATIVA E DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA.....	13
3. OBJETIVOS.....	14
3.1 Objetivo geral.....	14
3.2 Objetivos específicos.....	14
<b>II. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>16</b>
1. AFETIVIDADE.....	16
1.1 Afetividade da pessoa com o mundo: a alteridade.....	16
1.2 Afetividade do indivíduo consigo mesmo e seus recursos internos.....	21
2. A TEORIA WALLONIANA DA AFETIVIDADE.....	22
2.1 A afetividade como base para o desenvolvimento.....	22
2.2 Os campos funcionais: afetivo, motor, cognitivo e a pessoa.....	26
2.3 Os conceitos de alternância e preponderância.....	28
2.4 Processos de sensibilização.....	31
2.5 Estágios do desenvolvimento.....	33
3. REPRESENTAÇÕES E MANIFESTAÇÕES EMOCIONAIS DA CRIANÇA DE CINCO ANOS.....	37
3.1 A criança de cinco anos: estágio do personalismo.....	37
3.2 O nascer da representação: do pensamento sincrético ao categorial.....	43
3.3 Desenhos, brincadeiras e outras manifestações.....	46
4. O ESPAÇO DA SALA DE AULA E AS INTERAÇÕES.....	49
4.1 As vinculações afetivas.....	49
4.1.1 Vinculação entre professor e aluno.....	51
4.1.2 Vinculação entre pares.....	54
4.1.3 A dimensão afetiva e a integração cuidar - educar na Educação Infantil.....	57
4.2 O olhar do professor e a lida com a afetividade.....	60
<b>III. METODOLOGIA.....</b>	<b>66</b>
1. CONTEXTO DO ESTUDO.....	66
2. PARTICIPANTES.....	66
3. PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DE PESQUISA.....	66
4. CUIDADOS ÉTICOS.....	74
5. ESTUDO PILOTO.....	75
<b>IV. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....</b>	<b>77</b>
1. DESENHOS COM RELATOS.....	78

1.1 Desenho “Sala de aula”.....	80
1.2 Desenho “Alguém ensinando e alguém aprendendo”.....	83
1.3 Desenho “Eu fico feliz quando...”.....	85
2. FILMAGENS LIVRES.....	88
3. EMOCIONÔMETRO.....	95
4. JOGO GIRA-GIRA.....	97
5. AUTOSCOPIAS.....	99
5.1 Autoscopia com as professoras.....	99
5.2 Autoscopia com os alunos.....	112
6. ESTUDOS INDIVIDUALIZADOS.....	117
6.1 Bia.....	118
6.2 Juliana.....	121
6.3 Neto.....	125
7. DISCUSSÃO GERAL.....	130
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>134</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>138</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>142</b>
Anexo 1: Aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Setor de Saúde da Universidade Federal do Paraná	
Anexo 2: Termo de consentimento livre e esclarecido para o professor	
Anexo 3: Termo de consentimento livre e esclarecido para os pais (ou responsáveis) dos alunos	

## I. INTRODUÇÃO

### 1. APRESENTAÇÃO

O homem demonstra sua expressividade emocional desde seu nascimento. Desta forma, expressa corporalmente as emoções, possibilitando garantir a sobrevivência. Da mesma forma, as emoções vão ganhando contornos sócio-culturais em razão do meio em que vive. Em constante diálogo com o mundo externo, o ser humano constrói processos de aprendizagem para lidar com a realidade e o seu meio. Henri Wallon, o principal teórico que embasará o trabalho desta pesquisa, assim defende:

É inevitável que as influências afetivas que rodeiam a criança desde o berço tenham sobre sua evolução mental uma ação determinante. Não porque criam peça por peça suas atitudes e seus modos de sentir, mas precisamente, ao contrário, porque se dirigem, à medida que ela desperta, a automatismos que o desenvolvimento espontâneo das estruturas nervosas contém em potência, e, por intermédio deles, a reações de ordem íntima e fundamental. Assim, o social se amalgama ao orgânico. (WALLON, 2007, p. 122).

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.

Será abordada nessa pesquisa, especificamente, a afetividade na relação professor-aluno e sua possível interferência na construção de conhecimentos. As indagações sobre essa temática se fez presente desde o tempo em que atuava como professora no período da alfabetização. O objetivo do presente trabalho é, assim, compreender a influência da afetividade na relação professor-aluno, como isso acontece e em que medida o tipo de vínculo que se estabelece entre eles pode ser desencadeador de processos cognitivos.

Alguns relatos de professores têm provocado muitos questionamentos. Atualmente, em encontros com professores de diversos níveis de ensino, surge a oportunidade de pesquisar informalmente sobre o assunto. Quando perguntados verbalmente sobre seu tempo de escola, quais aspectos mais gostavam e acerca

daqueles que não gostavam, a grande maioria das respostas vem dos sentimentos construídos nesse período em memórias afetivas. Nesse contexto, segundo Mahoney e Almeida (2007, p. 17) a afetividade “refere-se à capacidade, à disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo externo e interno por meio de sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis.”

Todos os relatos têm em comum a lembrança dos professores que marcaram sua caminhada, aqueles que de alguma forma criaram laços de afetividade e motivaram ações nos alunos. Essas observações remetem à suposição de que o que passa pela emoção fica em nossa memória e poderá, portanto, desencadear aprendizagens significativas.

## **2. JUSTIFICATIVA E DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA**

Este estudo tem por finalidade discutir o papel da afetividade nas relações entre professor e aluno e possíveis repercussões no desenvolvimento cognitivo. Entende-se que há a possibilidade de um novo olhar para esse aspecto como complementar na tarefa educativa em salas de aula.

No meio escolar, é pelas experiências que o aluno vivencia e pelas trocas que realiza com seus professores e pares que serão constituídos seus modos de ser, sentir e agir nesse ambiente, sendo que os mesmos serão também aprendidos e transpostos para os modos mais amplos de agir no mundo. Por esse motivo, o sucesso dessa construção pode depender basicamente da qualidade dessas relações.

Assim 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.

Refletir e discutir sobre as relações entre professor-aluno, sobre os aspectos afetivo-emocionais que se manifestam internamente ao indivíduo e permitem ou não a construção de recursos para lidar com as situações da vida, a dinâmica das manifestações da afetividade em sala de aula, que atuam diretamente nas formas de comunicação estabelecidas, são processos que podem ser considerados alicerces básicos para a construção do conhecimento. E que, por isso mesmo, justificam o presente estudo.

O problema de pesquisa se delimitou, então, da seguinte forma: *Como a qualidade das interações que se estabelecem entre professor e aluno pode interferir nas situações de aprendizagem? E como a criança e o professor percebem, do ponto de vista da afetividade, tais interações?*

A investigação, que se dará por meio da revisão de obras escritas que abordam a temática da afetividade e da pesquisa de campo, terá como objetivo principal buscar esclarecer alguns dos aspectos envolvidos nas interações entre adulto e criança na escola, incluindo os tipos de afetividade que se estabelecem e suas consequências, partindo-se da premissa de que afetividade e aprendizagem são aspectos indissociáveis.

O desafio está posto para análise e verificação acerca de como, escola e professor, de fato se engajam para uma mudança de mentalidade relativa aos objetivos da educação, que devem contemplar, em última instância, o desenvolvimento do ser humano. Busca-se, com isso, trazer algumas respostas às questões da interação entre afetividade e aprendizagem, e como isso acontece no interior da sala de aula.

### **3. OBJETIVOS**

#### **3.1 OBJETIVO GERAL**

Investigar a qualidade das interações que se efetivam entre professor e aluno, particularmente as formas de comunicação e a dinâmica da sala de aula, bem como as percepções dos alunos acerca da relação afetiva estabelecida com o seu professor.

#### **3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Investigar como o vínculo afetivo entre o professor e o aluno se manifesta na dinâmica da sala de aula em comportamentos posturais e formas de comunicação;

- Investigar se as posturas e as formas de comunicação dos professores para com seus alunos interferem em seus desempenhos nas situações de aprendizagem;
- Analisar as expressões emocionais dos alunos relativas à vinculação afetiva com o professor e com os colegas, buscando identificar se essa vinculação desencadeia o engajamento nas atividades propostas;
- Verificar se a verbalização das emoções, em sala de aula, promove mudanças de comportamento e o engajamento nas situações de aprendizagem.

## II. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 1. AFETIVIDADE

#### 1.1 Afetividade da pessoa com o mundo: a alteridade

De acordo com La Taille, Dantas e Oliveira (1992, p. 107), é na interação que o sujeito se constrói, sendo a interação do sujeito com o mundo o próprio núcleo de sua teoria. Há, desde o início, uma interação dialética entre os âmbitos biológico e social. Isso porque cada ser está sujeito às determinações biológicas e inserido no contexto histórico e cultural de sua época. Essa relação do sujeito com o outro – que, por sua vez, também se encontra sob tais determinações – será repleta de antagonismos, do conflito autógeno em constante conversa entre o inter e intrapessoal, na contínua busca por sua libertação como ser pensante, atuante e individual (ao mesmo tempo em que coletivo). Na síntese entre a oposição e a concordância com o outro é que esse sujeito se constrói, o que pode ser apreendido das palavras de Wallon (2007):

A realização, pela criança, do adulto que ela deve vir a ser não segue, portanto, um traçado sem atalhos, bifurcações ou desvios. As orientações mestras a que normalmente obedece com frequência também são ocasiões mais fortuitas também vêm obrigá-la a escolher entre o esforço ou a renúncia! Surgem do meio, meio das pessoas e meio das coisas. Sua mãe, seus familiares, seus encontros habituais ou insólitos, a escola, são todos contatos, relações e estruturas diversas, instituições pelas quais deve se esmaltar, quer queira quer não, na sociedade. A linguagem interpõe entre ela e seus desejos, entre ela e as pessoas um obstáculo ou um instrumento que ela tenta evitar ou controlar. Os objetos, e primeiro os mais próximos, os objetos fabricados, seu pote, sua colher, seu penico, suas roupas, a eletricidade, o rádio, tanto as técnicas mais ancestrais como as mais recentes são para ela empecilho, problema ou ajuda, causam-lhe aversão ou atração e moldam sua atividade. (WALLON, 2007, p. 13).

A ação do sujeito no mundo e o mundo que o sujeito carrega em si estão presentes, na verdade, desde a sua concepção. Cada um está mergulhado no processo biológico da natureza e na cultura da mãe que o carrega. Até a forma de seu nascimento traz marcas para sua elaboração individual e coletiva.



Na imersão do sujeito no mundo há uma construção progressiva de seu desenvolvimento em fases que se sucedem com predominância alternadamente afetiva e cognitiva. Tal desenvolvimento modela os recursos que a pessoa dispõe para interagir com o ambiente.

De acordo com o dicionário Aurélio (2004, p. 1117), interação significa “ação que se exerce mutuamente entre duas ou mais coisas, ou duas ou mais pessoas; ação recíproca”. Isso significa que o homem torna-se humano na interação com outro humano. As teorias construtivistas trazem em sua base a interação do sujeito com o mundo para sua construção e para Wallon não é diferente: é no confronto com o outro que se forma o indivíduo.

As formas que a criança age no ambiente com seus recursos disponíveis no momento, o que caracteriza os estágios de desenvolvimento, serão explicadas em um capítulo posterior do presente trabalho. Mas algo de grande relevância pode ser adiantado: com o desenvolvimento da linguagem a interação e o posicionamento da criança em seu meio têm um salto qualitativo. A linguagem exerce um papel muito importante na construção do pensamento, da inteligência e da pessoa como um todo, pois é ela que exprime o pensamento ao mesmo tempo em que age como estruturadora do mesmo. A aquisição da linguagem ocasiona uma mudança radical na forma da criança se relacionar com o mundo. Por meio da linguagem a criança pode expressar suas vontades, seu raciocínio, desejos, e esboçar a verbalização de seus sentimentos e ampliar o interagir com as pessoas.

A *alteridade*, em sua tradução, nos diz da qualidade da relação com o outro. 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. De acordo com Becker (2010, p.115), ‘O humano cresce em humanidade na medida em que se faz outro, na medida em que se transforma para dar conta dos mistérios da alteridade. Ele se faz a si mesmo fazendo-se outro.’

Aprendemos no convívio com as pessoas a experiência necessária para a sobrevivência, transformação e, em contrapartida, construímos nosso eu. Não sobreviveríamos sem a presença do outro, só existimos a partir desse contato.

Mas, quem é o *outro*? O outro é representado por todas as relações que estabelecemos desde que somos concebidos: mãe, família, objetos, animais, natureza, universo, a realidade na qual estamos imersos e iniciamos a árdua tarefa de entender e compreender o mundo. Nesse sentido, Wallon explica que:

É através de sua união com o ambiente que o sujeito começa não apenas a viver, mas também a experimentar sua vida, e é deste primeiro amálgama que ele deverá extrair aquilo que ele precisará adquirir para tomar consciência de seu eu e para contrapô-lo àquilo que, simultaneamente, lhe aparecerá como pertencente àquilo que não é ele mesmo. (WALLON, 2008, p. 138).

O outro que é internalizado sintetiza o contexto cultural e simbólico presente no meio. As regras, normas, as referências e imposições sociais fazem o contraponto à autonomia e à singularidade do indivíduo, passando a ser constitutivo do mundo psíquico. O sujeito vive nesse diálogo com o mundo circundante e em um eterno diálogo interno, ora acatando as influências externas, ora em conflito com seus desejos e seus movimentos de diferenciação.

As relações que a criança estabelece com o adulto são os referenciais para a elaboração do seu eu, de sua personalidade. O modo como a criança irá relacionar-se com esse adulto é importante para que os educadores percebam o significado dessa maneira infantil de operar e, conseqüentemente, de se construir. O professor tendo em mente que se torna referência para seus alunos, medirá suas palavras, suas atitudes e modos de se relacionar com os alunos. Quanto mais lúcido e aparente o conhecimento do desenvolvimento dos alunos aos professores melhores possibilidades de intervenção e mediação da ação educativa nas salas de aula. O professor terá um referencial para organizar melhor o ambiente, suas ações e antever as formas mais efetivas de interlocução com os alunos.

Wallon (2008), que será o principal teórico de referência neste trabalho, nos traz a imitação e a representação como elementos iniciais na construção do eu. Desde recém-nascido o sujeito esboça sorrisos demonstrando a sensação agradável da satisfação alimentar e daquela propiciada pelo aconchego dos braços que o seguram. Porém, a imitação do rosto da mãe nestes momentos suscita um ensaio do que, em alguns meses, o bebê será capaz de estabelecer quanto à comunicação com as pessoas ao seu redor.

Posteriormente, a escola será um meio propício para esse desenvolvimento, pois a troca de experiências com seus pares e com outros adultos de referência oportunizará que exercite a capacidade de fazer escolhas e tomar decisões. Além disso, poderá vivenciar atividades organizadas com intenções pedagógicas para o seu desenvolvimento individual e social. Ainda tem um longo caminho a percorrer até a fase adulta, mas a criança já começa a se perceber como um elemento diferente dos demais do grupo. Começa a se referenciar como pessoa única e com meios diferenciados para lidar com a realidade, ainda que o outro seja fator crucial nessa constituição.

A sociedade fornece rituais culturais específicos para ação comunitária em ocasiões emocionais importantes. Cada cultura constrói a normatização da mentalidade dominante e, por conseguinte, determinará situações em todos os campos da vida para que haja um convívio harmonioso dentro do estabelecido pelo grupo. Os funerais se constituem um bom exemplo disso, pois são uma maneira de abrir espaço para que possam ser expressos emoções e sentimentos de um grupo que se apoia em momentos difíceis. Já as celebrações proporcionam oportunidades socialmente circunscritas para a comemoração de ocasiões diversas, como aniversários, conquista de melhor posição no trabalho, como sinalizam Sant'Ana, Loos e Cebulski:

As emoções são causadas por algum motivo ou acontecimento e vêm seguidas de uma ação, já que a *e-moção* é, literalmente, aquilo que *põe em movimento*, que impulsiona uma ação. (SANT'ANA; LOOS; CEBULSKI, 2010, p. 119).

Por isso não acontecem todas ao mesmo tempo. A causalidade das emoções não é necessariamente consciente. Muitas vezes passamos por situações emocionais, mas não conseguimos detalhar qual a sua origem; somos simplesmente arrebatados pela expressividade daquilo que representamos – o sentimento.

Na escola e na família seria de extrema sensibilidade e utilidade se os sujeitos tivessem a oportunidade de se expressar de maneira mais fluente. Um indivíduo colérico desempenhará bem em uma atividade proposta pelo professor? Qual seria a atitude mais adequada nessa ocasião? Um espaço para o diálogo, para a percepção e a verbalização das emoções seria um canal interessante de entendimento entre os membros de um grupo. Dentro do contexto criado e/ou

vivenciado as expressões emocionais teriam, assim, um lugar próprio. Desfazer-se-ia a tensão ao falar, desenhar, escrever sobre as emoções e sentimentos, havendo a possibilidade de retomar os objetivos propostos na escola. Se a criança não verbaliza ou não tem abertura para tal, externalizará de alguma outra forma. As emoções são parte integrante do ser humano e, uma vez instaladas, necessitam de encaminhamento, já que elas constituem o preparativo para uma ação.

Por termos nascido com instinto de sobrevivência é que desenvolvemos formas de comunicação, já que o ser humano não sobreviveria sem a ajuda de outros humanos. E para coordenar esse processo surgiu a comunicação. Por isso, ao longo da evolução psicológica criamos meios para interagir com as pessoas e é por meio dessas relações que nos tornamos humanos. As ações que advêm das emoções é que nos diferenciam, e em nossa trajetória de vida buscamos, enquanto pessoas, o equilíbrio incessante entre o pensar, agir e o sentir.

O termo *sentimento* é, muitas vezes, utilizado como sinônimo de emoção; porém, possui uma conotação mais ampla. Tentar-se-á aqui explicitar essa diferença. Em todas as fases da vida apresentamos representações de nossas emoções: por meio do choro quando bebês; pela birra para atingir o objetivo esperado; pelo grito ou xingamentos para as frustrações. O bebê humano mobiliza as pessoas em seu entorno num contágio afetivo. Essas manifestações precisam ser interpretadas, acolhidas e atendidas. Para que isso aconteça, a dimensão interna do adulto será requisitada constantemente, pois é a partir de suas próprias emoções e sentimentos que os adultos terão melhor desempenho no seu papel de interlocutor na interação com a criança.

Com o passar do tempo, intelectualizamos essas representações: escrevemos uma carta para que alguém compreenda nossas necessidades; enviamos SMS para comunicar ou se fazer presente; remetemos e-mails com mensagens lindas ou simplesmente verbalizamos nossos sentimentos das maneiras as mais diversas. Os sentimentos incluem essas representações. Isso ocorre porque o ser humano, mesmo adulto, está em busca de sua sobrevivência afetiva. Necessita ser reconhecido como único, diferente, com desejos, vontades e sonhos específicos, e por isso se relaciona com as pessoas e com o mundo. O contágio afetivo na vida adulta permite o pertencimento e o acolhimento para o outro e para si. Felizmente chegamos à fase adulta com um conjunto de recursos psicológicos que nos capacita afetar o mundo e sermos afetados por ele, pois não somos seres

separados, fazemos parte de uma totalidade. E isso constitui a *afetividade*, a qualidade pela qual afetamos e somos afetados nas interações que experienciamos (LOOS; SANT'ANA; CEBULSKI, 2010).

## **1.2 Afetividade do indivíduo consigo mesmo e seus recursos internos**

Todos nós possuímos recursos internos que nos permitem o enfrentamento dos desafios diários. Essa dinâmica interna envolve fatores como o autoconhecimento, que se organiza em elementos como o autoconceito, a autoestima, a autoconfiança, que perfazem a constituição da pessoa e lhe fornecem combustível para as emoções e ações.

Loos (2003) lembra que o estudo da motivação tem incluído sistematicamente a exploração de tais recursos, já que busca esclarecer as razões pelas quais os indivíduos decidem se engajar em dadas atividades e não em outras e o que determina o nível de engajamento.

O autoconceito envolve as representações que uma pessoa possui acerca de si própria, ou seja, como ela se percebe e se descreve, sendo resultado de um processo que se constrói através da experiência, reflexão e da retro-alimentação recebida de outros. Esse conceito é de grande importância para a relação que se estabelece entre as pessoas, pois é por meio das interações que o indivíduo cresce e se desenvolve. O indivíduo que possui esses recursos internos melhor elaborados terá mais condições de perceber e instigar a elaboração dos recursos internos das pessoas com quem se relaciona, o que é particularmente importante no caso de pais e professores, que estão constantemente interferindo no desenvolvimento de seus filhos e alunos.

Harter (2003) afirma que a maneira como o desenvolvimento do autoconceito acontece influencia diretamente a autoestima, que é o nível de apreço ou estima que uma pessoa tem por si mesma. A autoestima é afetada por aquilo que é recebido do outro e pela forma como atinge os padrões pessoais elaborados internamente. As relações em que o sujeito cria vínculos, no decorrer de sua vida, são entrelaçadas, impregnadas de diálogos, toques, olhares, que comunicam algo. A ação da mãe ao realizar a tarefa de casa com seu filho pode comunicar que ela está

ali para auxiliá-lo, apoiá-lo, mas dependendo de sua conduta poderá fazer com que ele se sinta incapaz de realizá-la sozinho. As verbalizações de incentivo ou crítica afetam a autoestima porque trazem mensagem do que o outro pensa confirmando ou infirmando o que a pessoa pensa sobre si mesma. O sujeito busca referências do *feedback* recebido com o nível de habilidade percebido em si próprio; por exemplo, em relação ao desempenho acadêmico. Pode receber elogios dos professores, mas irá comparar suas avaliações com a dos demais colegas.

O sujeito que se autoconhece sabe de suas limitações e potencialidades, pois no caminhar da vida, ou seja, em seu histórico, carrega frustrações, êxitos, fracassos, vitórias, alegrias e tristezas. Constrói sua identidade com o retorno dos relacionamentos familiares, escolares e profissionais. São comunicações que o sujeito estabelece com o mundo ao seu redor. Pessoas com autoestima elevada possuem aspectos mais positivos do que negativos em seu autoconceito. Por causa disso sentem-se mais confiantes quando se deparam com desafios ou ameaças à sua autoimagem. E, dessa forma, vão tecendo os aspectos de sua identidade, organizando suas emoções e criando meios de responder às demandas da vida. Ora resolvendo situações de relacionamento, ora questões de metas no trabalho e, ao longo da vida, elaboram recursos internos para lidar também com as situações cognitivas, de aprendizagem formal, elaborativas do conhecimento. Vão em busca desses recursos para obter êxito em setores diferenciados da realidade, as várias dimensões que constituem a vida humana.

## **2. A TEORIA WALLONIANA DA AFETIVIDADE**

### **2.1 A afetividade como base para o desenvolvimento**

A afetividade é um tema central na obra de Henri Wallon. O autor traz a dimensão afetiva como ponto extremamente importante em sua teoria psicogenética:

Na psicogenética de Henri Wallon a dimensão afetiva ocupa lugar central, tanto do ponto de vista da construção da pessoa quanto ao conhecimento. Ambos se iniciam num período que denomina impulsivo-emocional e se estende ao longo do primeiro ano de vida. (DANTAS, 1992, p. 85).

Desta maneira, segundo a teoria de Wallon, o nascimento da afetividade é anterior ao da inteligência. Seus trabalhos apresentam grande abertura às emoções como constituição intermediária entre o corpo, sua fisiologia, seus reflexos e as condutas psíquicas de adaptação. A atuação está intimamente ligada ao movimento, e as posturas são as primeiras figuras de expressão e comunicação, as quais servirão de base ao pensamento concebido, antes de tudo, como uma das formas de ação.

A afetividade se encontra nas primeiras relações que o bebê humano estabelece com a mãe e com outras pessoas significativas. O bebê mobiliza as pessoas do seu entorno em uma espécie de contágio afetivo por meio de gestos, contorções ou espasmos corporais, bem como com as mais primitivas expressões emocionais, o choro e o sorriso.

Arantes (2003) afirma que, com o desenvolvimento psíquico, as fontes dos estados emocionais se ampliam e se complexificam. As reações orgânicas e expressivas vão sendo substituídas pelas imagens e expressões subjetivas. A afetividade vai adquirindo relativa (nunca total) 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.

Na perspectiva de Wallon, a vida emocional deve ser considerada por todos os que participam das atividades cotidianas das crianças. Portanto, 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 meta-emoção. Nessa abordagem percebe-se o quanto é importante contextualizar o aluno no tempo e buscar elementos em sua história de vida para desenvolver um plano de trabalho escolar de conquistas e verdadeiras aprendizagens.

A teoria do desenvolvimento de Wallon é eminentemente integradora: os processos cognitivos, afetivos e motores estão interligados, imbricados uns nos outros. O estudo separado acontece pela necessidade de descrição e entendimento. O estudioso dedicou parte de seus estudos para compreender o papel da afetividade, que inclui emoções, sentimentos e paixões como constituintes do ser humano. Lançou explicações sobre o papel das emoções na vida e desmistificou a dicotomia razão e emoção:

O conjunto afetividade oferece as funções responsáveis pelas emoções, pelos sentimentos e pela paixão. Afetividade refere-se à capacidade do ser humano de ser afetado pelo mundo interno e externo, por sensações ligadas a tonalidades agradáveis e desagradáveis. (ALMEIDA, 2010, p. 26).

Wallon chama a afetividade de “conjunto” por fazer parte de muitas situações que se integram e formam o indivíduo na sua totalidade. Afetividade é a “qualidade do fruto”, na raiz da palavra. O termo “qualidade” abre um leque de possibilidades para designar o que nos afeta ou o quê e quem afetamos, bem como a maneira como somos impactados por estes afetos.

A emoção possui não somente a função de mobilizar o próprio indivíduo, mas também de mobilizar o outro, sendo um recurso da espécie para suprir a inaptidão no início da vida. Nessa perspectiva, o surgimento das emoções precede o da representação, assim como o da consciência de si.

Iniciamos em um estado simbiótico e sincrético com o primeiro grupo funcional: a família. Nessa primeira fase da vida a criança se mostra dependente e os recursos que dispõe para expressar suas necessidades são o grito, o choro e os movimentos descoordenados – o que já pode ser denominado linguagem emocional. Nasce mergulhada em um meio e é na interação com o outro que é acolhida. Nessa fase quase não há, para a criança, diferenciação entre o eu e o outro, possuindo uma consciência obscura dessa delimitação. A linguagem emocional, que traduz emoções e leva o outro a responder a elas, produz um conjunto de significados que vai construir sua forma de ser e sobreviver, bem como elaborar seus códigos simbólicos e culturais.

A afetividade é, nessa perspectiva, responsável pelas emoções. As emoções de raiva, alegria, medo, tristeza são, por exemplo, expressões da afetividade. Oatley e Jenkins (2002) concebem a emoção como um estado normalmente causado por um evento de significação para o sujeito, do qual derivam:

1. Estado mental consciente com uma qualidade de sensações e relacionado a um objeto;
2. Perturbação corporal;
3. Expressões faciais reconhecíveis, tons de voz e gestos;
4. Prontidão para determinados tipos de ação.



O evento que ocasiona a expressão da emoção é um ponto que passa a ser avaliado pelo indivíduo que, de acordo com isso, organiza planos de ações para as situações. Em muitas delas o próprio corpo se encarrega de articular hormônios que fazem a proteção. Por exemplo, se há a constatação de perigo iminente ou medo, a adrenalina faz com que o cérebro se prontifique e fisicamente tenha um desempenho além do normal para a proteção do organismo. Outras ações poderão ser antecipadas para amenizar uma tristeza, para acalmar uma cólera, ou para partilhar alegrias.

A análise dessas afirmações, bem como o que experienciamos cotidianamente, nos remete a concluir que estamos imersos mental e corporalmente em um mundo de emoções agradáveis e desagradáveis e a partir delas planejamos nossas ações. Existem as emoções básicas que o homem chega ao mundo biologicamente equipado, enquanto outras emoções são elaborações e complexificações destas, sendo frutos das interações com a cultura e o meio no qual está inserido.

Estabelece uma comunhão afetiva, o que precede as relações das idéias. O papel das emoções é o de um forte sistema de expressão e comunicação, intensamente corporal e anterior à linguagem articulada; é um sistema capaz de desencadear um contágio poderoso [...]. (GULASSA, 2004, p. 105).

Assim sendo, as emoções são o próprio centro da vida mental humana, ao contrário do que frequentemente se pensa. São processos que estabelecem, mantêm, alteram ou terminam a relação entre a pessoa e o meio quando se trata de assuntos significativos para a pessoa.

O desenvolvimento infantil prescreve uma dinâmica complexa, pois podemos destacar a existência de etapas diferenciadas que são marcadas por desejos, necessidades e interesses peculiares a cada idade. Há uma organização biológica temporal, porém cada sujeito determina a passagem entre uma e outra de acordo com suas possibilidades. A criança, em seu contexto, possui recursos próprios e de seu meio para a interação e seu desenvolvimento, conforme explica Galvão:

O estudo da criança contextualizada possibilita que se perceba que, entre os seus recursos e os de seu meio, instala-se uma dinâmica de determinações recíprocas: a cada idade estabelece-se um tipo particular de

interações entre o sujeito e seu ambiente. Os aspectos físicos do espaço, as pessoas próximas, a linguagem, e os conhecimentos próprios a cada cultura formam o contexto do desenvolvimento. (GALVÃO, 2010, p.39).

Fatores orgânicos do desenvolvimento humano são responsáveis pela sequência fixa nos estágios de desenvolvimento que serão abordados mais à frente e resumidos no quadro abaixo:

Estágio 1	Impulsivo (1 a)	0 a 3 meses
	Emocional (1 b)	3 meses a 1 ano
Estágio 2	Sensório-motor (2 a)	1 ano a 18 meses
	Projetivo (2 b)	3 anos
Estágio 3	Personalismo	3 a 6 anos
	- Crise da oposição	3 a 4 anos
	- Idade da graça	4 a 5 anos
	- Imitação	5 a 6 anos
Estágio 4	Categorial	6 a 11 anos
Estágio 5	Adolescência	A partir dos 11 anos

Quadro 1 - REPRESENTAÇÃO DOS ESTÁGIOS DO DESENVOLVIMENTO SEGUNDO WALLON

FONTE: ÉMILE JALLEY (WALLON, 2007, P. XVI).

## 2.2 Os campos funcionais: afetividade, motor, cognitivo e a pessoa

Na teoria de Wallon o sujeito é um todo constituído, o qual funciona de forma integrada numa perspectiva global. A denominação em partes é simplesmente uma maneira didática para o entendimento de sua proposta. Cada um dos campos funcionais – *afetivo, motor, cognitivo* – é integrado no sujeito. De acordo com Galvão (2010, p. 49), “A *pessoa* é o todo que integra esses campos e é, ela própria, um campo funcional.” Porém, em alguns estágios de desenvolvimento os campos se apresentam mais expostos às interações sociais que outros, ganhando predominância; contudo, todos eles se fazem participantes de todos os processos.

Conforme exposto anteriormente, a afetividade está presente no sujeito desde o seu nascimento, sendo sua expressividade possibilitada por meio prioritariamente corporal, o que indica a satisfação ou não de suas necessidades de sobrevivência e daquilo que lhe traz agrado e desagrado. Nos primeiros anos de vida constata-se também o desenvolvimento motor mais acentuado, pois é dessa forma que o ser humano dialoga com seu mundo externo, por meio de suas atividades corporais.

Essa condição de diálogo por meio das atividades corporais estimula tanto o desenvolvimento dos movimentos do corpo como o da atividade mental. As emoções são identificadas por seu lado orgânico, empírico e de curta duração; já os sentimentos, que vão aos poucos se desenvolvendo, são identificados pelo componente representacional e de maior duração; a paixão apareceria mais tarde na capacidade de tornar a emoção silenciosa, por meio do autocontrole.

O conjunto motor, que possibilita os movimentos e a expressão da vida psíquica por meio do corpo, é o primeiro que precisa se desenvolver para possibilitar a sobrevivência, mas ele continua a permear todas as idades. Para Almeida (1999), duas dimensões do movimento fazem parte do desenvolvimento precoce infantil: uma é a *expressiva*, a das emoções, e a outra é a *instrumental*, o movimento de ação direta sobre o meio físico, concreto. O pensamento também se constrói e é sustentado no movimento.

Ao longo da evolução do indivíduo, segundo Mahoney e Almeida (2004, p. 18), “é no entrelaçamento do conjunto funcional motor e o conjunto funcional cognitivo que o conjunto funcional afetivo propicia a constituição de valores, vontades, interesses, necessidades, motivações que definirão escolhas, decisões ao longo da vida”. A dimensão afetiva é, portanto, indispensável para energizar e dar direção ao ato motor e à dimensão cognitiva.

O conjunto funcional cognitivo, por sua vez, oferece um conjunto de funções para lidar com o meio e resolver as situações da realidade. É responsável pela aquisição, transformação e manutenção do conhecimento por meio das representações, noções, ideias, memória, criatividade, imagens, imaginação, enfim pelas funções psicológicas superiores que levam o indivíduo a interagir com o seu meio de forma eficiente.

Afirma Prandini (2004, p. 30) que a pessoa, o quarto conjunto funcional, “é o conceito empregado por Wallon para definir e nomear o domínio funcional resultante

da integração dos três primeiros: ato motor, afetividade e conhecimento.” É, portanto, a unidade do ser. Na medida em que o sujeito se desenvolve, as necessidades são mais intelectualizadas, porém nunca deixarão de existir nessa totalidade. Um exemplo disso é a velhice, com suas limitações corporais e a forma como o sujeito vai enfrentar e lidar com os novos desafios. Pode-se imaginar que na 3ª Idade também seja modificada a maneira de resolver algumas das situações cognitivas, de raciocínio, da memória, da imaginação, da linguagem, bem como algumas das formas de se relacionar afetivamente.

### **2.3 Os conceitos de alternância e preponderância**

A teoria walloniana postula que há um jogo de tensões entre os campos funcionais que são postos em movimento no desenvolvimento infantil pelos recursos, limites e necessidades do sujeito e do meio. A alteração de um dos campos afeta os demais, transformam e ressoam uns nos outros. Conforme este autor, há predominância dos campos funcionais em cada um dos estágios de desenvolvimento, ficando um em maior evidência, embora os outros estejam sempre presentes.

Segundo o autor, os três domínios alternam-se em relação à preponderância ao longo do desenvolvimento da pessoa. As funções do domínio ato motor preponderam nos primeiros meses de vida, enquanto as funções dos domínios afetividade e conhecimento se alternam ao longo do desenvolvimento, ora visando a formação do eu (preponderância da afetividade), ora visando o conhecimento do mundo exterior (preponderância do conhecimento). (PRANDINI, 2004, p.35).

Wallon (2007) relata que a vida embrionária e fetal é uma fase voltada para a edificação do ser em gestação, tirando do organismo materno alimentos e oxigênio, portanto prepondera a construção dos órgãos sem ataques externos devido à proteção do organismo da mãe. O nascimento lança e expõe a criança ao mundo exterior e suas intempéries, que deverá reagir para sua sobrevivência e, o reflexo será seu primeiro aliado porque fará com que busque o oxigênio. Inicia a fase em que as situações externas irão influenciar e determinar mais fortemente seu desenvolvimento.

Há alternância de direções no desenvolvimento humano, para Wallon (2007, p. 93) “orientação centrípeta ou centrífuga, voltadas para edificação cada vez maior do próprio sujeito ou para o estabelecimento de suas relações com o exterior, para assimilação ou para diferenciação funcional e adaptação subjetiva” ora dentro, para o conhecimento de si (direção centrípeta, anabólica, de acúmulo de energia); ora para fora, para o conhecimento do mundo exterior (direção centrífuga, catabólica, de dispêndio de energia). Esses movimentos de alternância de preponderância apresentam-se também nas atividades cotidianas.

Há alternância de preponderância previamente definidas nos estágios, mas esse fato não elimina que no decorrer de nossa existência possamos praticar ora com mais ênfase nossas emoções, ora nosso pensamento e raciocínio. Ao passar por uma forte emoção a pessoa está sob a preponderância do campo funcional da afetividade, mas as outras funções estão presentes, de maneira integrada. Quando a pessoa sente tristeza, há manifestação fisiológica e aparente em seu organismo, por exemplo, o choro, a vontade de dormir, a ausência de fome ou fome excessiva (ato motor). Em contrapartida, uma representação cognitiva também é construída, pois ela sente tristeza sobre algum fato e nomeia o que sente (conhecimento). O reconhecimento da emoção percebida como tristeza demonstra que esta foi identificada, nomeada; portanto, representada, e isso faz dela um sentimento.

Em algumas atividades estamos reféns da preponderância do ato motor, como andar de bicicleta, por exemplo. Quando ocorre de há anos não se praticar esta atividade, o organismo necessitará da retomada da prática da habilidade física, a qual estava em repouso. Mesmo já se sabendo andar de bicicleta, o corpo exigirá um acordo específico entre percepção, equilíbrio e movimento. A perspectiva de equilibrar-se sobre a bicicleta, a autonomia sobre o ir e vir, a sensação de liberdade quando se sente o vento no rosto, induzem um sentimento ou emoção (afetividade), ao mesmo tempo uma coordenação dos movimentos prévios a serem realizados, bem como pensamentos que estão em nível de conhecimentos. A escolha de voltar a andar de bicicleta envolve o querer – a volição, a motivação –, a capacidade de pertencer a um grupo ou movimento sustentável (que também são funções pertencentes ao domínio da afetividade), bem como as razões sociais e ecológicas do ato estão vinculadas ao conhecimento de mundo da cada um.

Essa integração será percebida na preponderância do campo da aquisição de conhecimentos de mundo, como, por exemplo, a resolução de uma situação-problema em matemática. A criança apresenta alguns sentimentos para a resolução da situação: tranquilidade, ou motivação, ou ansiedade. Vai buscar seus recursos internos de conhecimento integrando-os ao seu nível de possibilidades para o desfecho da tarefa. Essa somatória entre conhecimento e afetividade demonstra a integração dos campos, mesmo que sinalize a preponderância de um deles. Pode se constatar que se trata de uma defesa da não dicotomia e da não fragmentação do funcionamento da psique humana:

Para entender a integração é preciso superar esta forma de pensar e compreender que a atividade é exercida pela pessoa e que em todas elas estão presentes funções pertencentes aos três domínios; que a afetividade corresponde à energia que mobiliza a pessoa para o ato, enquanto ao conhecimento corresponde o poder estruturante que modela a ação a partir das condições disponíveis no momento, e que ambos têm como base as funções neurofisiológicas, portanto pertencentes ao domínio motor. (PRANDINI, 2004, p. 36).

A cada fase em que se alternam a preponderância dos campos funcionais, a cada momento da vida psíquica, o sujeito sai dotado de novas capacidades, novas exigências e a descoberta de um novo plano em suas relações com a realidade externa. As crises vivenciadas no momento da conquista do andar e da fala, por exemplo, desencadeiam inúmeras experiências, percepções, sensibilizações em relação a como funciona o mundo. A crise dos três anos e a puberdade são momentos parecidos em que a criança toma posse em sua própria pessoa e na adolescência, além disso, as aspirações novas que vão obrigá-la a rever suas relações com o meio e com seu universo. A necessidade de reorganização retorna no remanejamento dos valores, na relação com as pessoas, nas questões físicas, sociais, morais; o adolescente, então, se dá conta novamente de sua vida, e dos novos desafios que surgem. Na idade escolar a criança se familiariza com as brincadeiras e o ensino recebido de maneira sistemática. No plano psíquico, todos esses novos momentos requerem uma integração subjetiva das relações com o mundo externo.

Esse movimento dinâmico entre eu-mundo-eu ocorre de maneira temporal, em fases que contemplam diferentes idades, mas não de forma inflexível. Essas

alternâncias acarretam o crescimento próprio, íntimo do indivíduo e a extensão no mundo exterior que se modificam de idade em idade, são as etapas que a criança percorre para se desenvolver.

Para Wallon, a razão é o destino final do homem, mas mesmo as ações sob o domínio da razão têm seus motivos no campo da afetividade. As escolhas, desejos, vontades prevalecem quando se tem um sentido e estas estão afetando a pessoa em suas tomadas de decisões. Fica assim a evidência que a preponderância de um dos campos não exclui a continuidade e existência dos outros campos. E essa lógica está presente em relação à alternância de preponderância dos demais campos. Isso se dará ao longo da evolução ontogenética, marcado em cada estágio do desenvolvimento.

## **2.4 Os processos de sensibilização**

A criança em suas diferentes etapas de desenvolvimento caracteriza-se por necessidades e interesses que apresentam uma ordem coerente, a qual proporciona o aparecimento das fases seguintes. A cada idade estabelece-se um tipo peculiar de interações entre o sujeito e seu ambiente.

A vida afetiva constitui-se de um intenso processo de sensibilização. Wallon destaca uma sensibilidade perceptiva, de natureza orgânica, vinculada à vida funcional, que possibilita movimentos específicos para sucção, permitindo à criança sentir as alterações em seus órgãos e músculos e desenvolver uma sensibilidade de outro tipo de relação que envolve as reações e percepções do mundo exterior. Em ambos os processos, o que está em evidência é a intensidade das sensações agradáveis e desagradáveis (TASSONI, 2008, p. 164).

Segundo Almeida (1999, p.60), a criança “para comer, enquanto não tiver capacidade articulatória suficiente para apreender objetos como a mamadeira, dependerá durante um bom tempo da ressonância afetiva”, linguagem capaz de promover sua interação com a mãe, explicadas por Wallon:

Os primeiros estados de sensibilidade deixam como que indiviso o que se deve às disposições subjetivas e às qualidades do objeto. Entre ambas há uma fusão inicial. Desde o nascimento, surgem, por certo, intermitências na

satisfação das necessidades e, por isso, aparecem o desejo, o apetite, a expectativa, em que muitas vezes se afirma que há uma prefiguração do objeto. Mas ela não pode estar implicada neles sem experiências ou aprendizagem. (WALLON, 2007, p. 105).

A criança, no início, expressa sua afetividade por meio de movimentos desordenados, em resposta a sensibilidades corporais advindas dos músculos do próprio corpo (proprioceptivas)<sup>1</sup> e das vísceras (interoceptivas), como também do mundo externo (sensibilidade exteroceptiva)<sup>2</sup>, de maneira a satisfazer suas necessidades básicas (MAHONEY e ALMEIDA, 2007, p. 18). O sistema nervoso visceral permite ao ser humano integrar suas vísceras para a manutenção equilibrada do meio orgânico interno. Por meio dessa comunicação afetiva com o corpo o bebê sensibiliza as pessoas à sua volta para que suas necessidades imediatas sejam atendidas. No recém-nascido são as sensações de sofrimento ou de bem estar que determinam estados afetivos, os quais correspondem à expressão daquilo que exprime em seus gestos, caretas, espasmos, sorrisos.

Os processos de sensibilização são designados pelo conceito de *reação circular*, como afirma Wallon:

Não há sensação que não suscite movimentos apropriados para torná-la mais distinta e não há movimento cujos efeitos sobre a sensibilidade não suscitem novos movimentos, até que se estabeleça o acordo entre a percepção e a situação correspondente. A percepção é atividade bem como sensação; ela é essencialmente adaptação. Todo edifício da vida mental se constrói, em seus diferentes níveis, por adaptação de nossa atividade ao objeto, e o que dirige a adaptação são os efeitos da atividade sobre a própria atividade. (WALLON, 2007, p. 47).

Os exemplos de atividade circular na criança acontecem constantemente. Toda ação suscita uma nova ação. A criança realiza primeiramente as alterações

---

<sup>1</sup> Sensibilidade proprioceptiva está ligada às relações de equilíbrio e às atitudes que se apoiam na contração tônica dos músculos. Entre o tônus muscular e as sensibilidades correspondentes parece haver uma espécie de união e reciprocidade imediatas: a localização e a propagação de seus efeitos são estritamente superponíveis e os espasmos, que são seu aspecto paroxístico, mostram como a contração muscular e a sensação parecem se alimentar mutuamente. (WALLON, 2007, p. 47).

<sup>2</sup> A sensibilidade exteroceptiva fornece ao próprio corpo informações do mundo exterior pelas vias dos cinco sentidos: olfato, audição, paladar, visão e tato. Isso ocorre por meio de informações provenientes da região cortical do cérebro. Essa sensibilidade permite que identifiquemos as condições do mundo exterior e enviemos informações ao nosso corpo sobre como proceder, como reconhecer o tipo de apoio do solo para que possamos organizar nosso caminhar. (MAHONEY, 2004, p. 55).



internas (órgãos), depois uma percepção muscular (dos movimentos) e, por fim, percepções de alterações no ambiente, incluindo de maneira especial as reações das pessoas a suas atitudes. Por exemplo, as emissões vocais que repete inúmeras vezes, muitas das quais são fonemas da linguagem falada à sua volta, comprovam como ela aprende por meio das relações possíveis entre os domínios da audição e fala pelo encadeamento das causas e efeitos do amadurecimento dos órgãos (aparelho fonador) e da sua sensibilidade para o entrelaçamento com o mundo exterior. O inverso também ocorre quando nesses momentos de interação da linguagem falada do adulto com a repetição do bebê há um encontro de comunicação pela repetição de sons e pequenas cantorias, sonorização. Esse processo de sensibilização percorre a vida do sujeito em função da percepção da necessidade do outro

## 2.5 Estágios do desenvolvimento

O desenvolvimento é um processo constante. Não obstante, Wallon (2008) construiu uma sequência de estágios para buscar explicar, em mais detalhes, como o indivíduo se relaciona com o ambiente e com os outros humanos, e, finalmente, se constitui como *pessoa*, o último e mais completo dos conjuntos funcionais de sua teoria. Os referidos estágios obedecem a uma sequência temporal que representa a lógica da construção do psiquismo humano, sendo que não implicam apenas acréscimo de atividades mais coordenadas, mais complexas, mas sim uma reorganização qualitativa que abrange a maneira como os conjuntos funcionais são articulados. Segundo Mahoney e Almeida (2007, p. 18), “Expressam características da espécie e cujo conteúdo é determinado histórica e culturalmente”.

Os estágios compreendem, ainda, de acordo com Wallon (2008, p. 119), “*alternância funcional*” entre as dimensões da afetividade e da inteligência, sendo que em alguns dos estágios predominaria a construção de recursos mais ligados à afetividade e em outros a construção de recursos mais ligados à cognição”. O que distingue um estágio de outro é um estilo particular de comportamento.

Os estágios propostos por ele são denominados *impulsivo-emocional*, *sensorio-motor*, *projetivo*, *personalismo*, *categorial*, *puberdade-adolescência* e *adulto*, sendo que os mesmos serão brevemente descritos a seguir:

(1) Estágio impulsivo-emocional

Estágio que abrange o primeiro ano de vida, da simbiose afetiva (indiferenciação) e de impulsividade motriz pura, no qual predominam as reações puramente fisiológicas (espasmos, contrações, gritos). Uma etapa orgânica em que o recém-nascido, por exemplo, dorme durante a maior parte do tempo, e responde a estímulos da natureza interna, às suas sensações. De acordo com Dantas (1992, p. 85), “Neste momento a afetividade reduz-se praticamente às manifestações fisiológicas da emoção, que constitui, portanto, o ponto de partida do psiquismo.”

O colorido peculiar é dado pela emoção, pois há a aparição da mímica (sorriso) e a preponderância de outras expressões emocionais e movimentos - como modo dominante das relações criança-ambiente, mobilização do outro. Há um começo de sistematização dos exercícios sensorio-motores e em pouco tempo, em função das respostas do meio, os movimentos impulsivos se tornam movimentos expressivos. Se não fosse pela enorme capacidade de mobilizar o ambiente, para o atendimento de suas necessidades, o bebê humano não sobreviveria. O choro tem um poder epidêmico e contagioso sobre a mãe. A dimensão afetiva é complexa e paradoxal: é simultaneamente social e biológica; transita entre o estado orgânico do ser e a sua etapa racional, que será atingida através da mediação social. A atuação da função biológica dá o tom na interação entre mãe/cuidador e filho. É considerado um estágio “centrípeto” (de fora para dentro), de edificação do sujeito ou construção do eu, com dominância da afetividade.

(2) Estágio sensorio-motor e projetivo

Estágio que vai até o terceiro ano de vida, englobando o período sensorio-motor. É a etapa de conhecer-se “de fora para dentro” e, aquisição da capacidade simbólica, da representação, a percepção de si poderá transformar-se em “consciência de si”. Dispondo da marcha e da fala, a criança explora os objetos e as

peças de seu entorno. Constroem-se comportamentos de orientação, investigação, exploração do espaço circundante, ampliados mais tarde pela locomoção e pela manipulação de objetos. O marco fundamental desta fase é o desenvolvimento da função simbólica e da linguagem. O espaço sensório motor consiste inicialmente de uma pluralidade de espaços (oral, tátil, cinestésico, etc.), todos centrados sobre o próprio corpo.

Wallon caracterizou o egocentrismo muito difuso nessa fase, operante no nível sensório-motor. O significado essencial do egocentrismo é a falta de descentração, a incapacidade de deslocar a perspectiva mental, seja nas relações sociais, seja nas outras. Nesse estágio a criança apresenta a linguagem egocêntrica, que é a fala para si mesma ou segundo seu próprio modo de ver.

Wallon explica que o termo “projetivo”, que também dá nome a este estágio, se justifica pela existência da imitação, do simulacro (faz de conta), que auxilia a atividade simbólica e a aparição da inteligência representativa discursiva. A criança pensa e se projeta em gestos. Caracteriza-se como um estágio “centrífugo” (de dentro para fora), ou de busca do estabelecimento de relações com o mundo e de construção de recursos para lidar com ele.

### (3) Estágio do personalismo

Estágio que cobre a faixa dos três aos seis anos e é muito importante para a formação do caráter, da personalidade, da construção do sujeito e da consciência de si a partir do outro. Segundo Dantas (1992, p.95), “... é um processo condenado ao inacabamento: persistirá sempre, dentro de cada um.” A referência do outro por meio das ações de oposição, sedução e imitação são importantes para a construção do eu psíquico. As crises de oposição ao adulto, buscando a independência progressiva do eu (emprego da palavra “eu”) é a forma que a criança utiliza para fortalecer seu eu. A atitude de recusa é a que permite conquistar e salvaguardar a autonomia da pessoa em construção. É a idade da graça, da sedução do outro; idade do narcisismo. É, também, comum nesse processo a representação de papéis, a imitação de personagens, bem como das pessoas com as quais possui vínculo afetivo, na busca de referências para a construção do eu. A consciência corporal e a

capacidade simbólica são condições fundamentais para o desenvolvimento da pessoa nessa fase.

Os participantes do presente estudo situam-se no estágio do personalismo; portanto, a fundamentação teórica deste trabalho apresenta um capítulo construído especificamente para discorrer com detalhes sobre essa etapa do desenvolvimento humano, de acordo com Wallon. Trata-se de um estágio “centrípeto” (de fora para dentro), de edificação do sujeito e da construção do eu, com predominância das relações afetivas.

#### (4) Estágio do pensamento categorial

Neste estágio pode-se dizer que há um “desmame afetivo”, iniciando a “idade da razão”, período de maior estabilidade nas ações da criança, capacidade da atenção, propício para a idade escolar. A criança já é capaz de ter autodisciplina mental (atenção), com brusca regressão do sincretismo (atividade mental em que o sujeito mistura o que é percebido ou pensado com o que é a experiência vivida por ele em relação a uma dada situação). Trata-se de um momento da inteligência infantil que é global e um tanto confusa, pois não separa a qualidade da coisa. Passagem do pensamento pré-categorial para o categorial. O pensamento categorial é a etapa da aquisição da capacidade conceitual, e com ela a possibilidade de definir e dar explicações aos fenômenos. É dominado por conteúdos concretos, o conhecimento é do tipo operativo racional muito importante nos avanços no plano da inteligência. Os conteúdos escolares poderão ser intensificados, pois a diferenciação e integração, análise e síntese, relações entre as idéias, substituirão o pensamento sincrético.

Caracteriza-se como um estágio centrífugo, exploratório e cognoscitivo, ou de estabelecimento de relações e de entendimento do mundo.

#### (5) Estágio da puberdade e adolescência

Estágio com duração variável. A segunda e última crise construtiva, a puberdade rompe com a tranquilidade afetiva e impõe uma nova definição dos

contornos da personalidade e do senso de identidade, devido às modificações corporais oriundas da ação dos hormônios. Segundo Dantas (1992, p.96), "parte de uma ruptura profunda, que se dá no nível somático e impõe toda uma reconstrução da pessoa", que se inaugura com a explosão pubertária.

Retorno ao eu corporal e ao eu psíquico (oposição), frequentemente aparecendo uma "dobra" do pensamento sobre si mesmo (preocupações teóricas, dúvidas), bem como a tomada de consciência de si mesmo no tempo (inquietações metafísicas, orientação do comportamento de acordo com metas melhor definidas e, agora, eleitas pelo próprio adolescente, e não por outras pessoas de sua convivência). A pessoa se abre para novas possibilidades de elaborações ideológicas, políticas, metafísicas, éticas, religiosas. É a fase do pertencer ao grupo e buscar nas afinidades a construção de sua identidade. Esse estágio caracteriza-se como "centrípeto", indispensável para a constituição da pessoa, o quarto conjunto funcional.

A organização dos estágios apresentada acima amplia as possibilidades na prática pedagógica em sala de aula, pois o conhecimento das fases do desenvolvimento traz esclarecimentos sobre o funcionamento psicológico da criança e do adolescente. A identificação das características de cada estágio, por parte do professor, poderá proporcionar um melhor planejamento das condições de ensino e a elaboração de atividades que promovam um entrosamento mais produtivo entre os conteúdos da escola e as necessidades da pessoa em desenvolvimento, tornando a aprendizagem mais prazerosa e com significado individual. O intuito de trazer o conhecimento dos estágios é dar subsídios ao educador para um entendimento sobre a inter-relação entre as interações mútuas/recíprocas entre professor e aluno e o entendimento da predominância da afetividade e da inteligência para o investimento em atividades ora mais cognitivas, ora mais de diálogo e de relacionamento interpessoal.

### **3. REPRESENTAÇÕES E MANIFESTAÇÕES EMOCIONAIS DA CRIANÇA DE CINCO ANOS**

#### **3.1 A criança de cinco anos: estágio do personalismo**

A escolha da faixa etária de cinco anos para caracterizar os participantes da parte empírica da presente pesquisa se deu pela predominância da afetividade nesse estágio e, portanto, pela oportunidade de observar e identificar em ações, palavras e registros escritos pelas crianças que se encontram na fase do personalismo manifestações de oposição ao adulto, de imitação e de sedução, bem como a busca pela admiração das professoras e pessoas com quem possuem vínculos e são referências para a criança. Busca-se também precisar se essas manifestações (oposição, sedução e imitação) são elementos significativos no engajamento ou não nas atividades propostas. Desse modo é, dentre todos os estágios propostos por Wallon, o estágio do personalismo o que será aqui analisado em maiores detalhes.

Segundo Wallon (2008, p. 61), “a atração que a criança sente pelas pessoas que a rodeiam é uma das mais precoces e das mais poderosas”. Essa atração é movida por uma das necessidades mais profundas do ser humano: estar com o outro para se humanizar.

A infância é a fase de preparação da vida adulta, do vir a ser adulto. De acordo com Wallon (2007, p.31), “cada idade da criança é um canteiro de obras.” A maturação biológica determinará uma parte do desenvolvimento da pessoa, sendo que a interação do aspecto biológico com o meio social desenvolverá outras dimensões do ser humano para que sua atuação no meio seja eficiente. Nascemos em uma determinada cultura e interagimos de acordo com a modelagem deste convívio social, já que os integrantes de cada cultura têm seu modo peculiar de cuidar, acolher, tratar, dialogar e se relacionar.

A criança fica sujeita aos adultos cuidadores durante meses e anos, sem ser ainda competente para satisfazer com autonomia suas vontades e desejos. Porém, é capaz de se utilizar de recursos que suscitam reações no outro de maneira a suprir suas necessidades, tornando as interações proveitosas para sua satisfação.

O estudo sobre como uma criança se constitui, constrói sua identidade e como interage com a realidade deve conduzir os adultos a conhecerem um pouco mais acerca desse sujeito em desenvolvimento, de modo que possam melhor se relacionar com ele e proporcionar melhores condições para um crescimento saudável.

Trata-se, no presente caso, principalmente da atuação do professor, já que a escola é um dos meios para a criança vivenciar seu desenvolvimento. Sabe-se que o

meio não somente influencia, mas também define as possibilidades e limitações da criança, das relações que são de dependência e de transformações individuais. Portanto, torna-se de imprescindível relevância possibilitar um ganho de qualidade no conhecimento acerca desse sujeito – o aluno – por parte do professor por meio de estudos, discussões entre grupos, de maneira a oportunizar uma melhor atuação em sala de aula.

Afinal, quem é esse sujeito, a criança de cinco anos? Wallon (2008) considera o período de três a seis anos como a “fase dos complexos”, pois nessa idade as crianças ampliam suas relações, procuram ativamente a satisfação de suas necessidades orgânicas e afetivas, e a manifestação expressiva está bem acentuada (plástica, verbal, dramática, escrita, fantasias). É aqui que a constituição do eu psíquico, na intensificação do exercício de diferenciação eu-outro, proporcionará a saída do sincretismo.

Esse período chamado de *personalismo* é o momento em que são percebidas muitas modificações no comportamento de uma criança, e que contribui decisivamente para a formação da personalidade e o desenvolvimento da pessoa (o conjunto funcional integrado). Uma sucessão de manifestações que vão desde a rebeldia à sedução do outro e depois à sua imitação. Ainda precisa da admiração e do modelo do outro para completar sua construção e ampliação de suas competências. Mesmo ocorrendo transformações intelectuais, o interesse da criança está bastante voltado para as relações sociais, principalmente no contato com as pessoas ao seu redor, as quais são importantes parceiros nesses processos de autoafirmação. A criança quer fazer prevalecer suas vontades e é muitas vezes desobediente, fazendo o contrário do que os adultos impõem. Aqui fica clara a relevância de o professor conhecer essas etapas pelas quais uma criança atravessa, pois há uma pessoa se construindo e estruturando seu pensamento, sua afetividade, sua identidade e sua autonomia. É a hora em que o indivíduo começa a refletir a respeito das suas diferenças em relação ao outro e ao mundo.

Nos estágios apresentados que descrevem o desenvolvimento psíquico há, conforme mencionado anteriormente, uma alternância das funções da cognição e da afetividade. O estágio do personalismo é orientado principalmente pela função da afetividade, com foco para o enriquecimento e constituição do “eu psíquico”, nas palavras de Cruz e Scharnn:

Ainda no personalismo há três etapas descritas por Wallon: a oposição, marcada pelo conflito com o outro; a sedução, marcada pelo desejo de aprovação social; e a imitação, marcada pelo apego ao outro. (CRUZ, SCHRAMN, 2010, p.70).

A oposição marcada pelo conflito com o outro é geradora de crescimento individual tendo em vista que, para manter sua posição, há de se ter uma argumentação que sustente seu posicionamento. Demanda raciocínio lógico e de análise para dialogar com o outro. Contudo, a lógica da criança é diferente da lógica do adulto e ela acaba muitas vezes sendo avaliada como frágil em argumentos. A crise de oposição existe para que um indivíduo possa se afirmar na configuração de pessoa única.

A criança deixa aos três anos, quando inicia a fase do personalismo, de utilizar a terceira pessoa para designar suas vontades, opiniões e atitudes. Começa a utilizar a sua própria voz, a primeira pessoa, como um marco entre a passagem da simbiose com a mãe para sua individualidade, uma pessoa que possui um eu único e que está descobrindo suas capacidades, sua identidade, seus desejos. Aqui a criança está se percebendo como alguém que fala, age e sente por si, quando começa a questionar as imposições; dessa forma, pode-se considerar que apresenta a potencialidade para refletir e deliberar desde pequeno. Porém, somos sabedores de que uma criança em tenra idade ainda não pode ser completamente responsável por si, mas o adulto poderia gradativamente incitar sua autoconfiança, mostrando aos pequenos que podem fazer algumas escolhas e responsabilizar-se por elas.

Por conta da cultura em que estamos imersos, e também em função de algumas limitações, por algum tempo somos reféns dos adultos que nos impõem regras, modos de viver e de pensar. Mas, o ser humano é fantástico e possui um poder extraordinário de transformação, e já bem cedo faz tentativas de emancipação em suas relações.

Mas é claro que ainda há a necessidade do outro em suas construções, na elaboração de sua identidade e é por isso que a sedução também é uma marca nesse estágio, a qual é facilmente identificada com as performances da criança em todos os setores do desenvolvimento infantil: linguagem, maneira de se portar, brincadeiras, “boas ações”. Ela seduz com seus trejeitos para conquistar, ser percebida e aprovada pelas pessoas de seus afetos. O adulto continua sendo a referência para a criança, desempenhando o papel de constância e continência.



Outro fator marcante nesse período é a imitação, pois a imitação faz com que a criança procure modelos para a sua constituição. Já que ela está construindo e buscando afirmar a sua identidade, necessita de variadas fontes de identificação.

Wallon atribui à imitação uma origem subjetiva. Haveria uma tendência natural de modelar-se aos outros. Este colocar-se no outro e colocar o outro em si – que é o exercitar da alteridade – teria como consequência as atitudes ou gestos que dão origem aos sentimentos.

A busca pelos ritmos e movimentos externos, porém, não se reduz a movimentos imitativos, mas é formada por movimentos concomitantes. O bebê tem uma sensibilidade aos apelos externos que desperta a necessidade de criar seus próprios ritmos e, por meio deles, harmonizar-se com o ambiente e sensibilizar a todos em sua volta. Ao observar as mães com suas brincadeiras de sons e músicas com seus bebês, comprovamos a comunicação que se estabelece entre risos, gargalhadas, caretas e outras formas de interação.

A imitação tem, assim, um papel importante nos processos de alteridade. Wallon discorre que há diferenciações nos tipos imitativos da criança. O objetivo é a passagem decisiva para o futuro intelectual, ou seja, de que forma a criança irá relacionar-se com o mundo. E todos os aspectos do ambiente, como também as características das pessoas com que convive, estão influenciando na constituição desse sujeito. O processo da imitação automática ou espontânea não se dirige a todas as pessoas e objetos e sim àquelas pessoas que lhe despertam sentimentos, desejos de participação efetiva, isto é, afetividade.

Entretanto, a imitação tem ainda outro papel: é o prelúdio da representação. É por meio da imitação que a criança cria símbolos e imagens. Por exemplo, usa um cabo de vassoura para fazer de conta que é um cavalo ou imita a avó arrumando a mesa com seus brinquedos. Utiliza sotaque em menção a um parente de outra região que passou alguns dias em sua casa. Essa plasticidade nas relações são maneiras de se colocar no outro e o outro em si para compreender o mundo e se posicionar nele.

No processo de imitação o sujeito desenvolve o sentimento de pertencimento, porém o meio do qual participamos são fôrmas que nos deixam marcas, que modelam as pessoas. Portanto, o meio é parte constitutiva do ser humano fazendo do homem um ser datado e contextualizado. Por exemplo, hoje nossas crianças nascem imersas no meio virtual, da tecnologia e desde muito cedo

manipulam e interagem com brinquedos eletrônicos, conversam com familiares por meio da internet com imagens e voz, assistem a desenhos que são superproduções em 3G, sendo que todos esses elementos influenciam os constantes processos de aprendizagem que as crianças vivenciam todos os dias.

A tempestade do personalismo permite e dá meios para que a criança supere o sincretismo e é condição essencial para a evolução da inteligência. Os âmbitos biológico e social estão intimamente envolvidos neste processo de desenvolvimento do psiquismo, já que para tanto se fazem necessárias à maturação cerebral e a interconexão entre zonas do córtex, aliadas aos avanços obtidos por meio da interação social.

A autoestima e o autoconceito são conjuntos de recursos internos que dão subsídios para a elaboração do sentido do “eu”. Conforme tratado anteriormente, a criança desde muito pequena está inserida em grupos que constituem o seu meio social e estes espaços são oportunidades de comparações e feedbacks entre pares e adultos, as quais geram elementos que vão construindo seu *self* e sua identidade. Portanto, os colegas de turma também são elementos significativos nestas relações, pois são meios de avaliação externa, bem como base para a autoavaliação das conquistas acadêmicas e outras atividades propostas. As crianças comparam desenhos, trocam idéias do que foi solicitado, ajudam e pedem ajuda para concluir as atividades solicitadas.

As atividades grupais também são muito importantes para o desenvolvimento individual nesta fase, pois tudo o que acontece ao redor da criança é considerado, e então agregado ou não, na formação do seu eu. É um período em que o mundo interfere amplamente na constituição interior do sujeito, como confirma Almeida:

O grupo solicita que a criança continuamente se perceba e compare suas semelhanças e suas diferenças com os outros. Essa experiência a leva a tomar consciência de si como pessoa, a saber distinguir e classificar a si própria em relação aos outros. (GULASSA, 2004, p. 102).

O trabalho em grupo proporciona situações em que a criança lidará com momentos de conflito e de cooperação. A criança aprende com outras crianças a partilhar, resolver mais rapidamente um desafio, a conquistar seu espaço no grupo e desde muito cedo a importância das atividades realizadas em equipe. Se identifica e pertence aos grupos com afinidades e identidade cultural.

### **3.2O nascer da representação: do pensamento sincrético ao categorial**

Embora a criança de cinco anos esteja ainda no estágio do personalismo, ela, por estar se aproximando do fim deste estágio, já apresenta características que permitem identificar nela indícios que está iniciando o seu caminho rumo ao pensamento categorial. Assim sendo, discorrer-se-á aqui acerca dessa trajetória, e da importância dela na construção da inteligência. Nesse sentido, ainda é importante destacar que a criança de cinco anos, embora esteja fortemente influenciada pelo domínio da afetividade, que dá o tom do estágio do personalismo, possibilita a construção cognitiva pelos avanços no plano afetivo e que prepara para o estágio seguinte, o que, mais uma vez, corrobora a perspectiva de interdependência e coparticipação dos conjuntos funcionais afetivo e cognitivo, conforme explicado a seguir.

No decorrer de seu desenvolvimento intelectual, a criança estabelece um percurso que vai da inteligência prática à discursiva. A inteligência prática está relacionada à descoberta do mundo e da realidade pelo espaço. O seu corpo será o meio de interagir com os objetos, atualizando por meio deles seus desejos e necessidades. Primeiramente o espaço bucal (oral); depois o espaço próximo, dominado pelos gestos de agarrar, alcançar os objetos; depois o espaço conquistado pela locomoção, quando a criança começa a andar. Entre um e três anos a relação entre espaço próximo e distante abre possibilidades de novas percepções do ambiente e de sua ação sobre ele.

A inteligência baseada na linguagem é denominada por Wallon *inteligência discursiva*. Quando a criança começa a se utilizar da fala, mais ou menos aos dois anos, torna-se capaz de abreviar alguns caminhos por meio da verbalização de maneira a suprir várias de suas necessidades; ou seja, inicia a representação do mundo mentalmente, aprendendo que é possível o uso de signos para representar, para substituir os objetos concretos:

Segundo Mahoney (2004), do pensamento sincrético ao categorial há um longo caminho a ser percorrido. A criança iniciará uma série de exercícios e jogos para se diferenciar do outro, conforme mencionado anteriormente, passando a uma nova fase em seu desenvolvimento psicológico. O andar e o falar são fundamentais ao longo do desenvolvimento para a construção de sua identidade. E é na relação com o outro que define sua identidade humana. No estágio do personalismo a

criança brinca de esconder e encontrar; cuida de uma boneca, coloca para deitar, dá de comer. São chamados de exercícios de jogos de alternância e que contribuem para a criança diminuir a simbiose e o sincretismo subjetivo, funcionando como início da diferenciação entre ela e as outras pessoas de seu meio.

No pensamento sincrético a criança mistura o que é percebido ou pensado com o que é a experiência vivida por ela. Trata-se de um momento da inteligência infantil que é global e um tanto confusa, pois não separa a qualidade da coisa. Traduz o que a criança experiencia em seu desenvolvimento, que parte da total indiferenciação para a parcial diferenciação.

O sincretismo possibilita criações muito fundamentais, mas ainda não tão conceituais, por isso ainda existe a valorização do sincretismo em outras fases da vida. Não se pode simplesmente descartar uma fase de pensamento globalizado para abruptamente entrar no pensamento mais elaborado. A passagem do sincretismo para o categorial não anula o primeiro, o que é bastante útil, já que em muitas situações ainda é necessário, mesmo ao adulto, o pensamento globalizado, criativo, inventivo.

O pensamento categorial é definido pela capacidade de compreender o real por meio de categorias, classificações e relações. A objetividade substitui o sincretismo para que o pensamento possa operar por categorias mentais, o que envolve a capacidade de lidar com a representação, típica do pensamento conceitual. Lentamente vai se construindo, assim, a função simbólica. O pensamento categorial caracteriza a entrada da criança no processo de escolarização formal aos seis ou sete anos, a idade escolar, encaminhando-se ao tipo de pensamento adulto.

Outra atividade mental que vai se constituindo nesse estágio é a consciência. A consciência refere-se à percepção da atividade da mente, ou seja, “a consciência de estar consciente”. A criança pequena não possui consciência tal como a conhecemos, mas sua entrada na escola irá contribuir para ativar essa capacidade, já que o aprendizado escolar induz e exige a organização de percepções categoriais.

Entre linguagem e representação, parece, com efeito, haver um elo essencial. Uma representação que não fosse conotada por palavras, mesmo que por um simples código falado, pela expressão verbal de uma intenção, não poderia ser fixada pela consciência. Não poderia, em todo caso, prosseguir nem encontrar as associações necessárias para seus desenvolvimentos. Mas, sendo de origem social, a linguagem introduz na

consciência, ela impõe aos dados da consciência os quadros de convenções ou de experiências tradicionais que dependem do grupo e de sua vida coletiva. (WALLON, 2008, p. 164-165).

É relevante pensar que o pensamento categorial diz respeito tanto aos processos cotidianos, à experiência pessoal da criança como também à instrução formal, à aprendizagem em sala de aula. No entender de Wallon, esses conceitos se relacionam e se influenciam constantemente. O professor, como mediador entre os conhecimentos escolares e os alunos, será responsável pela qualidade das trocas estabelecidas, já que o processo de internalização do pensamento por categorias ultrapassa o nível interpessoal (entre as pessoas) para atingir o interno e individual, o intrapessoal (autorregulação).

A inteligência também se apoia no ato motor. Segundo Galvão (2010), há vários indicativos disso na idade adulta, pois usamos o movimento das mãos para falar, pensamos melhor numa dada posição, num determinado movimento. O movimento das mãos precede a linguagem oral, sendo o primeiro instrumento para exprimir relações. Basta lembrar que quando os adultos não dão conta de se comunicar em uma língua estrangeira utilizam-se das mãos para demonstrar suas necessidades, fazem até mímica para atingir o desejado. O movimento, a ação corporal, está fortemente presente no desenvolvimento do ser humano. A complexidade dos processos conceituais, que exigem a mudança do pensamento sincrético ao categorial e que são requeridos pela escola no aprendizado de conteúdos formais, se excessivamente priorizada em relação aos demais domínios da vida psíquica, pode contribuir para enfraquecer a riqueza de significados que a motricidade e a afetividade emprestam à aprendizagem.

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 conhecimentos. Enquanto a criança procura desvendar como se organiza e quais são as regras que orientam esse sistema de representação, vai construindo hipóteses que são testadas, confrontadas, buscando a adequação de suas representações e de seu pensamento.

Isso ocorre porque a linguagem, enquanto mediadora do conhecimento, somente surge em situações interativas. A qualidade das trocas predispõe ao

desenvolvimento das aprendizagens, à construção de conceitos, em um processo de internalização que caminha das relações do sujeito com o mundo para o eu – seu mundo interno.

### **3.3 Desenhos, brincadeiras e outras manifestações**

Faz parte da cultura infantil a ludicidade: jogos, brincadeiras, cantigas infantis, histórias, parlendas, desenhos. Esse cenário pressupõe muitos atores e autores de seu próprio roteiro que estão ávidos por encenar e contar sua história. Dessa forma adultos e crianças vão tecendo tramas com alegrias, desafios, diálogos, superações.

Além das expressões emocionais, dos gestos, da fala, o desenho é uma das formas de representar o pensamento, registrar ideias, manifestar sentimentos e vontades. Toda criança desenha; basta ter um meio que permita registrar suas ideias e deixar suas marcas, algum lugar como parede, papel, livro; lá estará uma mãozinha pequenina fazendo rabiscos.

Segundo Moreira (1993), a criança desenha para dizer algo, para contar de si mesma, para fazer de conta. O desenho manifesta as representações, a inteligência, o raciocínio, a imaginação, a criatividade, as formas de compreender a realidade, ou simplesmente descrever o que visualiza. Logo, traduzem operações mentais, elaborações do pensar e do fazer.

No livro *O Pequeno Príncipe*, Saint-Exupéry colocou uma passagem em que o menino desenha uma jibóia que comeu um elefante. O pequeno príncipe mostra o seu desenho para os adultos que comentam sobre o “chapéu” desenhado.

Mostrei minha obra-prima para os adultos e perguntei-lhes se o meu desenho lhes causava medo. Mas eles me responderam: - Por que um chapéu nos causaria medo? (SAINT-EXUPÉRY, 2011, p.13).<sup>3</sup>

Essa passagem mostra o pensamento diferenciado entre adultos e crianças, bem como a falta de interesse dos adultos por aquilo que é produzido por nossos

pequenos. A interpretação e o olhar deveriam ser mais apurados e, conseqüentemente, entenderíamos melhor a representação da realidade que a criança está elaborando em seu pensamento. O desenho é o prelúdio da representação simbólica, participando, assim, na construção do pensamento infantil.

Os jogos e as brincadeiras também desempenham muitas finalidades no processo de ensino e aprendizagem. Kishimoto (2003) afirma que o jogo é importante para o desenvolvimento infantil, porque propicia a descentração, a aquisição de regras, a expressão do imaginário e a apropriação do conhecimento. Estimula a exploração e a solução de problemas e, por ser livre de pressões e avaliações, cria um clima adequado para a investigação do mundo.

Contudo filósofos e psicólogos apresentam concepções diversas de jogo infantil. Para uns, o jogo representa a possibilidade de eliminar o excesso de energia represado na criança (Spencer). Para outros, prepara a criança para a vida futura (Gross) ou, ainda, representa um instinto herdado do passado (Stanley-Hall) ou mesmo um elemento fundamental para o equilíbrio emocional da criança. (KISHIMOTO, 2002, p. 10).

Portanto, os jogos são formas de brincar com regras específicas, orientações, com participantes e objetivos a serem atingidos e fazem parte da cultura infantil. As teorias que discutem os processos internos relacionados com o comportamento lúdico focalizam o jogo como representação de um objeto. Consideram a realidade interna (representação), e o ambiente externo (papéis, objetos, valores, pressões, movimentos etc.).

O jogo possibilita a interação entre os jogadores, o entendimento e cumprimento de regras, e a expressão das emoções como frustração e êxito. Por meio do jogo, o professor tem uma ferramenta interessante para observar as atitudes, ações e construção de valores dos alunos. Segundo Cordi (2009, p. 11), “brincar é um convite para ação, criação, interação e investigação de idéias, conhecimentos, atitudes e procedimentos, enfim, é uma excelente oportunidade para que novas aprendizagens aconteçam.”

O brincar é um entretenimento que diverte, promove a construção ou extensão das relações com o outro, fortalece os vínculos, desenvolve a

---

<sup>3</sup> *J'ai montré mon chef-d'oeuvre aux grandes personnes et jê leur ai demande si mon dessin leur faisat peur. Elles m'ont répondu: Pourquoi um chapeau ferait-il peur? (SAINT-EXUPÉRY, 2011, p.13).*

expressividade e a criatividade. Conforme o jogo e a brincadeira, o pensamento matemático, a memória e muitos outros aspectos cognitivos são vividos e trabalhados. Enfim, a elaboração do conhecimento, bem como aspectos emocionais e sociais são intensamente desenvolvidos por meio dessa atividade lúdica.

No brincar a alegria de viver se faz presente, as potencialidades se expandem, a atenção é concentrada, a espontaneidade e a imaginação se revelam e o relacionamento se fortalece. É atentar para o presente. Uma criança que brinca está envolvida no que faz enquanto faz.

Nas simples brincadeiras no parque da escola observamos o mundo infantil que se mostra em suas brincadeiras imaginativas ou as *brincadeiras de faz-de-conta*: um galho serve de corda; uma latinha é a bola; uma árvore o trampolim para o super-herói. Brincar de boneca, a casinha de bonecas é a representação do mundo adulto, dos cuidados com as bonecas (filhas) ao almoço da família. Num grupinho de crianças, a brincadeira de faz-de-conta da escola, imitando o comportamento da professora. Outras crianças correm, pulam, se escondem e algumas ficam de castigo porque extrapolaram sua força nas brincadeiras com os colegas. Esse cenário é comum em qualquer espaço de educação infantil e muito rico para observar como acontecem manifestações simbólicas e afetivas, como as crianças as expressam e como resolvem seus conflitos.

Para Wallon (2007, p. 54) “o brincar é a atividade própria da criança”. Uma corrente da Antropologia ressalta, ainda, que é por meio da passagem da herança social entre pais e filhos que a cultura sobrevive. As brincadeiras entre os adultos e as crianças são um dos meios para a perpetuação da cultura geral. “De acordo com Maturana (2004, p. 23),”. A maneira, o modo como vivemos com nossas crianças é, ao mesmo tempo, a fonte e o fundamento da mudança cultural e o mecanismo que assegura a conservação da cultura que se vive.

Wallon (2007) enfatiza um capítulo especial em uma de suas obras para discorrer sobre a importância do brincar no desenvolvimento psicológico da criança e que o adulto pode ter perdido a lembrança, mas a transmissão entre as crianças é tão persistente quanto sutil.

Os jogos, as brincadeiras de roda, o faz-de-conta levam a um mundo imaginário que o adulto tem dificuldade de lembrar, que deixa de lado por questões de “amadurecimento”, mas que foram importantes para seu desenvolvimento moral, intelectual, emocional, cognitivo; que permitiram, enfim, a integração do humano.



Essas possibilidades do mundo infantil desenvolvem habilidades e competências que serão a base para muitas aprendizagens significativas.

Os jogos e brincadeiras selecionados pelo professor são permeados, na escola, por intenções educativas, com finalidades explícitas de aprendizagem. O planejamento das atividades propostas tem como objetivo proporcionar algum tipo de conhecimento. Entre os objetivos do jogo, a ação dos alunos e a meta atingida há relações entremeadas de sentimentos individuais e coletivos de acordo com as regras postas. Há competição ou colaboração, frustração ou êxito, entendimentos e ações. Nesse campo há uma variada gama de relações afetivas entre aluno e professor, aluno e seus pares, aluno e conhecimento.

## **4 O ESPAÇO DA SALA DE AULA E AS INTERAÇÕES**

### **4.1 As vinculações afetivas**

Ao longo do desenvolvimento humano os vínculos se estreitam com as pessoas que cuidam, aninham, alimentam física e espiritualmente, ensinam, acarinham, amam. Desenvolve-se, entre uma criança e o adulto que lhe cuida, uma intensa comunicação afetiva, um diálogo baseado em componentes corporais e expressivos, como exprime Galvão:

Sua mãe, seus familiares, seus encontros habituais ou insólitos, a escola, são todos contatos, relações e estruturas diversas, instituições pelas quais deve se esmaltar, quer queira quer não, na sociedade. A linguagem interpõe entre ela e seus desejos, entre ela e as pessoas um obstáculo ou um instrumento que ela tenta evitar ou controlar. Os objetos, e primeiro os mais próximos, os objetos fabricados, seu pote, sua colher, seu penico, suas roupas, a eletricidade, o rádio, tanto as técnicas mais ancestrais como as mais recentes são para ela empecilho, problema ou ajuda, causam-lhe aversão ou atração e moldam sua atividade. (GALVÃO, 2010, p. 60-61).

Neste diálogo com o mundo e com o outro se constrói a consciência de si, fruto da progressiva individuação, um percurso de relação com o outro num duplo movimento: a incorporação do outro, por um lado, e o alargamento da fronteira em um movimento de oposição, por outro. Essa conduta ocorre mais especificamente em algumas fases do desenvolvimento de um indivíduo: o início da infância, aos três

anos, quando também se inicia o estágio do personalismo; e a adolescência, onde também há uma oposição sistemática ao adulto com o objetivo de se auto afirmar e revelar a diferenciação de si diante das pessoas que o cercam, intensificando as próprias posições.

O ser humano se humaniza pelo contato social e cultural, sendo que suas necessidades ou a manifestação delas aparecem de acordo com o meio em que está inserido. Os vínculos afetivos vão, então, se estreitando na convivência, nas atitudes e nos compromissos entre esse sujeito e o ambiente.

Na concepção walloniana, meio e grupo são conceitos distintos. “O meio é um conjunto mais ou menos estável de circunstâncias nas quais se desenvolvem existências individuais.” (WALLON, 1970, p.163). O meio familiar é o primeiro meio funcional que a criança faz parte e nele vai adquirir sua conduta social, seu modo de operar coletivamente. Em seguida, a criança participará do segundo meio, o escolar. A escola é outro meio funcional que fundamenta o desenvolvimento da criança, por meio da cultura formalizada e da aprendizagem sistematizada. É normalmente a partir dela que novas formas de relações grupais acontecem no cotidiano vivenciado.

O grupo é o espaço das relações interpessoais. É no grupo que a criança vive efetivamente a construção de sua personalidade, desde a sua consciência simbiótica inicial, até a construção do seu eu diferenciado. É no grupo que ela adquire consciência de si e dos outros [...]. É no grupo que ela aprende a cooperar ou competir. O grupo é o espaço privilegiado de aprendizagem. O grupo é o espaço da humanização. É nele que o homem se humaniza. O homem é um ser essencialmente grupalizado. (GULASSA, 2004, p. 101).

O grupo está inserido no meio, segundo Wallon, podendo ser entendido como o espaço das relações, dos papéis encenados individual e coletivamente, e que permite que se construam e se afirmem identidades, personalidades.

Ao estarmos nós mesmos nos afetando e sendo afetados pelos outros constantemente é nos grupos dos quais participamos que as vinculações acontecem, pois elas se formam a partir das pessoas pertencentes e envolvidas nessas relações. Ora são os pais e familiares, ora os professores e colegas.

#### **4.1.1 Vinculação entre professor e aluno**

A escola é um espaço estruturado para a formalização de saberes. Seu objetivo é, em princípio, a emergência de processos de aprendizagem. Contudo, quando reunimos em um mesmo espaço pessoas, há desejos, inquietudes, e muitos outros conteúdos, além daqueles considerados “cognitivos”, que colaboram ou se opõem às aprendizagens previamente planejadas. A afetividade, expressa muitas vezes por meio de um simples olhar do professor ao seu aluno, poderá dificultar ou facilitar o processo da internalização de conhecimentos. A sensibilidade do professor aparece na medida em que percebe seu aluno, deseja ensiná-lo. Mas, assim mesmo, o que ele aplica é a ótica do adulto no estudo da criança. Wallon diz que é o mundo do adulto que o meio lhe impõe e isto implica em desvelar-se das imposições e interpretações acerca da lógica e da cultura infantil. Como diz Wallon (2007, p. 9), “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?

Segundo Wallon, na origem do pensamento está o movimento, conforme anunciado anteriormente. É na medida em que o pensamento evolui que se liberta, parcialmente, do movimento. Portanto, a lógica da criança é o movimento sobre o mundo, com o mundo, no mundo; para ela nada é estático, tudo está em movimento. O ponto de vista do adulto é olhar essa criança que fala corporalmente, não para quieta e faz muitas coisas ao mesmo tempo. Seu pensamento está em movimento contínuo, na organização de suas ações, elaborações e construções.

Na escola, é aprendendo a controlar seus próprios movimentos que a criança se capacita para “aprender a aprender” e passa, por conseguinte, a conhecer seus mecanismos de aprendizagem. No contato com o conhecimento a partir de normas, valores e noções, a partir das regulações do meio social, a criança vai construindo regras para suas ações, as quais lhe indicam como se deve portar nas situações que vivencia.

Na sala de aula há contratos verbais e não verbais entre professores e alunos: eu ensino e você, aluno, aprende; organizo e planejo aulas e você participa. O professor desempenha uma função ativa no desenvolvimento do aluno, precisa sensibilizar-se e aceitar o pressuposto de que o que o aluno atinge no plano cognitivo foi fundamentado no plano afetivo, e vice-versa.

O professor sensível tem condições de “ler” seu aluno corporalmente e perceber se este não entendeu a explicação, se não compreendeu o conteúdo, bem

como o seu nível de interesse na atividade proposta. O professor interessado e comprometido com sua função de educador pode criar condições de conhecer cada fase do desenvolvimento de seus alunos e adequar suas atividades de ensino para obter aprendizagens mais significativas. Saberá das necessidades em cada estágio para atender adequadamente às expectativas e às necessidades de desenvolvimento – como o estágio do personalismo, por exemplo, em que a criança precisa de muita atenção.

A mãe reconhece no choro de seu bebê se está na hora da mamada, se está com dor, se está com a fralda suja. Ele demonstra por meio do choro suas sensações agradáveis e desagradáveis. Na medida em que a criança se desenvolve, amadurece fisicamente e evolui em suas necessidades, e a mãe sensível acompanha esse amadurecimento, percebendo o que o filho precisa. O professor também deve se esforçar para acompanhar o amadurecimento de seus alunos. O olhar atento do professor no cotidiano da sala de aula reconhecerá as necessidades e vontades de seus alunos. E ele sutilmente acolherá seus desejos, vinculando-se afetivamente. Para tanto, precisará despir-se de preconceitos e admitir que os vínculos afetivos poderão, sim, facilitar os processos de ensino e aprendizagem.

Com base nessa sensibilidade, terá condições de organizar o clima afetivo e os conflitos de maneira a reconhecer o momento adequado para desempenhar uma ação que provoque desestabilizações cognitivas com finalidades de aprendizagem. Wallon também acreditava no poder dos conflitos que provocam transformações e mudanças positivas de comportamento.

A escola valoriza mais a racionalidade do que a emoção. Isto já vem sendo reconhecido há bastante tempo. Temas como a afetividade são pontuados como importantes em seu conteúdo, mas tratado como tema transversal, e de forma solta e superficial. Consta no texto do Referencial Curricular Nacional (RCN) para a Educação Infantil, que orientam a educação infantil no Brasil, que a educação básica tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança:

A educação infantil é considerada a primeira etapa da educação básica I (título V, capítulo I, seção II, art.29), tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade. O texto legal marca ainda a complementaridade entre as instituições de educação infantil e a família. (RCNEI, 1998, p.11).

O desenvolvimento integral depende tanto dos cuidados com o desenvolvimento da cognição, como dos cuidados relacionais que envolvem a dimensão afetiva e, ainda, dos cuidados com os aspectos biológicos do corpo. Portanto, há de se pensar em que sentido está posto o “desenvolvimento integral”. 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 afetividade no campo da aprendizagem. Se no projeto político-pedagógico não constam referências claras, a afetividade será trabalhada a partir de ações isoladas, por intuição ou por interesse de poucos educadores em relação à temática.

Muito há para se fazer na capacitação dos adultos que interagem cotidianamente na escola: trabalho de autoconhecimento, de orientação psicológica, grupos de estudos, técnicas e dinâmicas de grupos voltados para o acolhimento, de maneira a formar educadores abertos, afetivos, tolerantes, flexíveis, bons observadores. Assim, aos poucos construiremos uma escola que estabelece vínculos afetivos com suas crianças visando o real desenvolvimento e uma formação verdadeiramente integral do ser humano.

Steiner (2000), educador e filósofo austríaco, e fundador da pedagogia Waldorf, indica que se deve pensar em conteúdos intelectuais somente depois dos sete anos, quando as crianças consolidam sua estrutura neurológica, o que as capacita a operar com certas informações. Isso combina com o preconizado por Wallon, pois para ele é no estágio categorial (a partir dos sete anos) que a criança está apta a lidar com o pensamento racional, pois já percorreu os caminhos de superação do pensamento sincrético rumo ao categorial, conforme explicado anteriormente. Mas as crianças de hoje surpreendem com a habilidade de manusear as engenhocas tecnológicas; são os chamados “nativos digitais”. Parecem estar passando por esses estágios de maneira precoce. Ainda assim, necessitam do adulto para lhes orientar ou proporcionar muitas das possibilidades de construção cognitiva e afetiva pela interação com o meio.

Steiner (2000) descrevia o desenvolvimento infantil com base em setênios e defendia o respeito que se deveria ter para com cada fase. É um pensador que também enfatiza, em suas obras, que a criança aprende por imitação, pois a criança se relaciona com o mundo, em grande medida, pelo exemplo. Nesse ponto, o autor nos faz refletir acerca da enorme responsabilidade dos adultos na educação de

crianças e adolescentes. O adulto será o modelo a ser seguido pelos pequenos, referencial de comportamentos e atitudes: maneira de falar; tom de voz; postura; decisões éticas; escolhas.

A filosofia de Steiner (2000) também explora as relações entre a cognição e afetividade, ou seja, entre o pensar e o sentir. O pensar e o sentir correspondem à natureza duálida do nosso ser. O pensar nos faz participantes do universo geral e o sentir é o nosso mundo próprio, individual. Nossa ação é a expressão dessa dualidade de pensamento e sentimento, sendo a marca que deixamos no mundo.

#### **4.1.2 Vinculação entre pares**

Wallon sugere que na idade do personalismo é um bom momento para a criança ser matriculada no “ensino maternal”, que engloba a faixa dos três aos seis anos, o que chamamos hoje de Educação Infantil. Nessa idade as crianças ampliam suas relações e a escola será propícia para que elas vivenciem atividades com outras crianças da mesma idade, pois, como ele próprio afirma, é no diálogo com o outro que o ser humano se desenvolve.

A convivência com outras crianças, nas brincadeiras, desenvolve a criatividade, o respeito pelo outro, conduzem-nas a aprender o que vivenciam. Elas necessitam desse convívio com outras crianças para experimentar relações afetivas diferenciadas daquelas familiares, sendo que experimenta por meio dos jogos e da fala, sentimentos como aceitação, pertencimento ao grupo, competição, frustrações. Nesse enfrentamento de convivência, testam limites um do outro, necessitando dos conflitos para aprenderem a se relacionar com as pessoas. Oportuniza-se assim a evolução da personalidade da criança.

As relações entre pares também são imprescindíveis para o desenvolvimento cognitivo do sujeito. A linguagem se desenvolve na prática da oralidade entre as crianças da mesma idade, pois há argumentação e contra argumentação de suas ideias. Há ainda a contribuição dos grupos heterogêneos para a evolução das aprendizagens, pois neles as crianças podem se ajudar mutuamente e criar um trabalho de espírito coletivo para a realização de metas.

A Educação Infantil hoje tem priorizado outros fatores em detrimento destes elementos importantes no trabalho de creches e pré-escolas, problema que está tomando proporções alarmantes. Há muita evidência da valorização da tecnologia na educação e do trabalho na formalização de saberes conteudistas, mesmo nessa fase precoce. Como a sociedade também supervaloriza os avanços tecnológicos, os espaços educativos infantis estão sendo demasiadamente influenciados pela “realidade virtual”. Tem havido uma grande discussão nos meios acadêmicos sobre a importância das crianças brincarem e terem mais tempo para a convivência entre elas, já que é dessa maneira que poderão construir vínculos de amizade desde pequenos, vivenciar atividades lúdicas necessárias para a sua idade e ter genuínos momentos de elaboração das aprendizagens.

Segundo Wallon (2007, p. 15), “a psicologia da criança, ou pelo menos da primeira infância, depende quase exclusivamente da observação”, enfatiza que o adulto só conhece a criança pela observação de suas atividades, pela convivência e pelo modo de se relacionar com o seu meio. É importante considerar que, antes do ingresso na escola, a criança já construiu um conjunto de conhecimentos informais, produto do desenvolvimento ontogenético. Essas experiências, que constituem o seu sistema de crenças sobre o mundo, influenciam profundamente a obtenção do conhecimento formal, aquele que se dará de forma planejada pela aprendizagem escolar. No período da educação infantil as crianças estão na fase de aquisição da linguagem, do desenvolvimento da função simbólica, da representação e, portanto, do pensamento. Há aqui muitos momentos de reconstrução, de ressignificação do que foi construído no nível sensório-motor. Trata-se de uma ação interiorizada, mas que ainda não é reversível, o que significa que as ações sensório-motoras não são imediatamente traduzidas em operações, necessitando antes ser representadas simbolicamente.

O conhecimento de um objeto também exige a ação sobre esse objeto, pois é assim que o indivíduo interage com ele. É necessário modificar, transformar o objeto, entender o processo dessa transformação e desse modo entender como ele é construído – chama-se a esse processo “operação”. O problema central do desenvolvimento do conhecimento é entender a formação, a elaboração, a organização e o funcionamento dessas estruturas, o que pode ser feito a partir da proposição de estágios de desenvolvimento, como o faz Wallon (como também Piaget). Cada estágio culmina na realização de uma necessidade e integra a

precedente, e assim evolui a espiral do conhecimento. Para Piaget (2011, p.3) “O desenvolvimento, portanto, é uma equilibração progressiva, uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior”.

O conceito de adaptação exhibe dois aspectos do processo que são simultâneos e complementares: assimilação e acomodação. As formas de adaptação do ser humano são interativas com o mundo externo. Para Flavell, Miller e Miller (1999, p.11) a assimilação essencialmente significa aplicar o que já sabe. Interpretamos e construímos objetos e eventos externos em termos de nossos modos preferenciais e atualmente disponíveis de pensar sobre as coisas. Já a acomodação significa ajustar o conhecimento em resposta às características especiais de um objeto ou evento.

Portanto, a construção do conhecimento é uma atividade eminentemente interativa. O conhecimento não parte nem do sujeito, nem do objeto, mas da interação entre eles por meio do processo de adaptação. A posição a favor da interação contínua entre indivíduos e meio nos coloca inevitavelmente em uma posição construtivista e interacionista. O desenvolvimento do conhecimento é um diálogo com os outros e com os objetos, no qual todos têm um papel ativo.

Nesse ponto faz-se relevante enfatizar o papel dos conflitos sociocognitivos que acontecem em sala de aula propostos pelo adulto (professor); entre aluno e objeto do conhecimento e entre aluno e seus pares. Wallon concordava com Piaget que há mudanças de comportamento a partir dos conflitos. Isso porque o conflito cognitivo proporciona a passagem de um conhecimento menor para um conhecimento maior. O sujeito constrói ou reconstrói suas noções a partir das resistências que o meio lhe oferece. Quando há resistência às nossas expectativas, coloca-se um conflito que é necessário resolver de alguma maneira. A resolução determina uma sequência de níveis, em que o ultrapassado é integrado no que o está ultrapassando.

A ação humana consiste neste movimento contínuo e perpétuo de reajustamento ou de equilibração. É por isso que, nas fases de construção inicial, se pode considerar as estruturas mentais sucessivas que produzem o desenvolvimento como formas de equilíbrio, onde cada uma constitui um progresso sobre as precedentes. (PIAGET, 2011, p.7).



Defende-se aqui que a construção de aprendizagens ocorre nos momentos relacionais com o adulto, com os pares e com o que vai, aos poucos, se delineando como objeto de conhecimento. 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.

#### **4.1.3 A dimensão afetiva e a integração cuidar e educar na Educação Infantil**

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e atualmente está dividida em: (1) Creche, de zero a três anos e onze meses; e (2) Pré-escola, de quatro anos a cinco anos e onze meses. As legislações nacionais vigentes para esse nível básico do ensino são a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) e Indicações para Elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Esses documentos resumem basicamente os elementos que deverão ser tratados, aprofundados nesse período da criança na escola: (1) a integração entre o cuidar e educar; (2) a brincadeira como fio condutor; (3) as diferentes linguagens nas aprendizagens; (4) a intencionalidade nas ações educativas; (5) o desenvolvimento integral infantil.

Supõe-se, assim, que a educação infantil deva criar um ambiente de acolhimento, que dê segurança e confiança às crianças, garantindo oportunidades para que estas sejam capazes de experimentar e utilizar os recursos de que dispõem para a satisfação de necessidades, desejos, sentimentos, vontades. Essa base afetiva é fundamental para que as demais aprendizagens encontrem espaço, já que, conforme anteriormente explicitado, as crianças nesse período da vida encontram-se amplamente voltadas para a definição dos contornos do eu e de seu posicionamento frente aos demais seres no mundo.

A criança é um ser integral, portanto, as experiências de ensino e de aprendizagem deveriam ser tratadas de maneira globalizada e não separadamente, fazendo-se extremamente importante que suas necessidades de desenvolvimento, ou seja, de constituição psíquica, sejam reconhecidas e atendidas. Assim, as

propostas das atividades deveriam ser planejadas e avaliadas, dentro do currículo escolar, levando em conta tais necessidades. Se a escola antecipa isso em seu Projeto Político Pedagógico (PPP), o professor trabalhará com mais compromisso e a relação da criança com o objeto de conhecimento também tende a ser outra.

Atividades bem planejadas demonstram cuidado com a intencionalidade das ações educativas, portanto, com a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos. Dessa forma não há improvisação e as metas e encaminhamentos pedagógicos percorrerão um caminho mais tranquilo em direção às metas de ensino.

O texto do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) deveria servir como apoio e orientação para as práticas pedagógicas; portanto, sua leitura e entendimento, por parte dos professores, se fazem necessários devido à diversidade de situações, de desafios e de conhecimentos que a criança requer do adulto. Se o professor tem conhecimento de que nessa fase a criança busca referenciais e imita a conduta do adulto para a construção de sua personalidade, tenderá a cuidar mais dos exemplos que transmite em seus modos de agir cotidianamente. Se o professor é sabedor de que no estágio do personalismo, além da imitação, a criança se opõe ao adulto para afirmar seu eu, também terá mais recursos para lidar com os argumentos ou o acolhimento das opiniões infantis. Tomará ainda consciência que a criança tem um raciocínio próprio e diferente do adulto, e que muitas vezes sua lógica está adequada para sua possibilidade do momento. Nesse sentido defende-se a importância do investimento na formação apropriada e na constante capacitação dos profissionais que trabalham com os alunos da Educação Infantil.

O documento ainda traz outros elementos de relevância para a Educação Infantil, mas vale o destaque para o diálogo como forma de gerenciar conflitos, bem como a postura de saber ouvir e compreender a criança em suas queixas e expressões emocionais. O atendimento a essas indicações facilita a construção do vínculo que deve se criar entre o educador e o aluno, motivando e instigando, por conseguinte, o processo de desenvolvimento.

As Indicações para a Elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2009) é um documento que busca assegurar e organizar os eixos de trabalho para esse nível de ensino básico. Permanece a integração do cuidar e do educar; porém, há uma intensificação dos conteúdos de Linguagem oral e escrita, bem como de Matemática. Aparecem ainda, como eixo transversal, as experiências

socioafetivas. O Quadro 2, apresentado a seguir, transcreve os itens contemplados pela proposta:

**16. As propostas curriculares de Educação Infantil devem ser organizadas a partir dos seguintes eixos de saberes e conhecimentos:**

- As crianças, o cuidado e o conhecimento de si e do outro: experiências sensoriais, expressivas, corporais, que possibilitem movimentação ampla, expressão individual e respeito/consideração pelos ritmos, desejos e necessidades do corpo; planejamento e organização pessoal, de saúde, de cuidado e auto-cuidado.
- As crianças e o conhecimento do outro e do mundo social: experiências sócio-afetivas, de planejamento, organização pessoal e social; cuidado com o coletivo; experiências que despertem a curiosidade acerca do mundo social e que levem a conhecer, produzir e inserir-se na cultura.
- As crianças e a natureza: experiências que possibilitem o contato, o conhecimento, o cuidado (a preservação) da biodiversidade e a sustentabilidade da vida na Terra.
- As crianças e a Arte: experiências estéticas e expressivas com a música, artes visuais e plásticas, cinema, fotografia, dança, teatro, literatura.
- As crianças, a leitura e a escrita: experiências de narrativa, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos.
- As crianças e o conhecimento matemático: experiências de exploração e ampliação de conceitos e relações matemáticas.

QUADRO 2 - INDICAÇÕES PARA A ELABORAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL - PARÁGRAFO 16  
 FONTE: CEB/CNE, BRASÍLIA (2009).

Mas cabem aqui algumas perguntas: Como tudo isso vem sendo elaborado pela escola e nas ações do professor? Muitos educadores ainda não entraram em contato com esse texto ou não possuem uma compreensão detalhada do mesmo. Os profissionais da educação possuem, de fato, a conscientização da integralidade do desenvolvimento infantil (humano)? Entendem que a afetividade é parte integrante de todo o processo e que não deve ser tratada como uma temática transversal que “às vezes” se trabalha? Percebem que a afetividade é uma dimensão constitutiva do ser humano, portanto indissociável de sua relação diária com o mundo, já que nos afetamos com tudo o que existe ao nosso redor?

O professor precisa de um aporte teórico que sustente as ações metodológicas, porém os documentos legais, que teriam como objetivo a orientação dessas ações, descreve de maneira tímida a dimensão afetiva e sua importância nos processos de ensino e aprendizagem. Cabe então à academia provocar reflexões para a mudança de mentalidade na inserção de formas de trabalho com a afetividade na escola. Outro meio é a formação em serviço dos educadores, com a formação de grupos de estudos para os textos oficiais e tantos outros para o aprofundamento sobre como lidar, no âmbito escolar, com essa importante dimensão do humano, a afetividade.

#### **4.2 O olhar do professor e a lida com a afetividade**

Os processos afetivos, cognitivos, motores, que determinam nossos modos de pensar, sentir e agir, são carregados de conceitos, relações e práticas sociais que os constituem como fenômenos históricos e culturais. Nessa perspectiva, a afetividade humana é, também, construída culturalmente. É na vivência de experiências e na convivência com as pessoas, que se organizam socialmente de diversas formas, é que nos desenvolvemos e elaboramos nosso arcabouço interior para lidar com a realidade.

O professor, como todo ser humano, carrega em si um histórico de vida com todas as nuances afetivas, cognitivas, biológicas, sociais que o constituem – um ser em sua totalidade. O professor também elaborou muitas relações em seu meio social e familiar para chegar ao adulto que é hoje e que está na sala de aula, atuante com seus alunos. Há uma trajetória de vida pessoal que é a biografia afetivo-cognitiva e outra profissional, teórica e prática, na escola, na faculdade, contínua em serviço. Um sujeito com um conjunto de emoções e cognições, que se intercambiam e fazem com que cada ato, em particular, seja consequência das relações que se estabelecem neste conjunto.

As qualidades individuais envolvem crenças que as pessoas elaboram em sua caminhada de vida. Há de se pensar que o professor que se autoconhece tem mais recursos de se relacionar com mais eficiência com seus alunos. O autoconhecimento traz a possibilidade de entrar em contato consigo e tomar

consciência de suas limitações e potencialidades. As crenças em si mesmo são fundamentais para a prática do educador: o autoconceito e a autoestima influenciam o relacionamento entre o professor e os alunos em sala de aula. Um professor seguro de si, que tem autoconfiança em seu trabalho, desenvolverá atividades e tomará decisões com mais firmeza e certo de suas intenções educativas. Se questionado terá um arcabouço de embasamento para tais ações e buscará conduzir seu trabalho com maestria e responsabilidade.

Como o professor desempenha o papel de mediador entre o aluno e o conhecimento, a forma como demonstra sua motivação para o ensino e para com os objetos de conhecimento será a ponte que permitirá aos alunos realizar interpretações diversas em relação ao conhecimento, a escola e as aprendizagens.

A maneira como o professor lida com sua afetividade será ampliada para as suas relações em sala de aula. Se lida bem com suas emoções, sentimentos e afetos terá mais facilidade em alongar seu olhar para as emoções dos seus alunos.

Como tudo o que ocorre com a pessoa tem um lastro afetivo e a afetividade tem em sua base a emoção, e como a emoção é corpórea, concreta, visível, contagiosa, o professor pode 'ler' seu aluno; o olhar, a tonicidade, o cansaço, a atenção, o interesse são indicadores do andamento do processo de ensino que está oferecendo. (ALMEIDA, 2004, p. 126).

A sala de aula é um ambiente onde as emoções se expressam, mesmo que as pessoas, em geral, não se apercebam disso. E como em qualquer outro lugar e meio social, existem conflitos e situações que provocam os mais variados tipos de emoções e sentimentos. Cabe ao professor coordená-las. Como adulto supõe-se que tenha, por um lado, atitudes maduras, corticalizadas, isto é, racionais, de forma que consiga mediar adequadamente às situações envolvendo a emotividade, buscando descobrir motivos e encaminhar soluções. Alguns recursos são motivadores para desenvolver e canalizar as emoções a favor do pensar: dramatização, literatura, música, entre outros. São possibilidades para ampliação do espectro cultural e emocional dos alunos. Por outro, que tenha sensibilidade suficiente para saber usar apropriadamente essa racionalidade, já que os parâmetros racionais, por si só, não são suficientes para entender e encaminhar assuntos da afetividade. A necessidade de uma pessoa ser empática para conseguir compreender o outro, por exemplo, ilustra bem essa relação. E a empatia é o

principal instrumento da alteridade, pois possibilita a alguém perceber realmente o outro, através da sensibilidade, como explicam Loos, Sant'Ana e Núñez Rodríguez (2010):

A alteridade, definida literalmente como a qualidade de ser, logo, saber o outro, implica uma relação entre o eu e o outro pela proximidade, cujo sentido primordial e último é a responsabilidade do eu pelo outro. Representa, assim o ápice da relação eu-outro, em que ambas as partes assumem um compromisso com o outro, e somente nesse pacto de responsabilidade é que acontece a relação propriamente dita, pois cada um considera legitimamente a presença do outro. Nesse caso, a relação não é nem eu e nem o outro, mas algo resultante de ambas as copresenças. (LOOS; SANT'ANA; NÚÑEZ RODRÍGUEZ, 2010, p. 151).

Para tanto, 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. Até mesmo na solução de uma situação-problema em Matemática o professor poderá lidar com a expressão emocional do sucesso ou com sentimentos de incompetência, por exemplo.

O clima afetivo que se cria na classe é outro ponto a ser destacado nessa interlocução entre alunos e professor. Um ambiente acolhedor, que contempla a inclusão da diversidade, ouve e compreende as manifestações emocionais, dá oportunidade de diálogo, oportunizando que a criança reconheça no adulto um parceiro, alguém realmente interessado no seu bem estar. Esse vínculo de confiança torna a mediação mais eficaz.

Para Wallon (2007) o potencial imobilizador das emoções resulta em um traço que é essencial: sua extrema contagiosidade de indivíduo a indivíduo. A sala de aula é um local propício para situações típicas de labilidade e o contágio emocional tem efeitos potencializadores no coletivo. A labilidade é o termo que ele utiliza para designar que a emoção contagia as pessoas ao redor e está sujeita a mudar de natureza e direção no decorrer de sua manifestação. Por exemplo: choro que vira risada e vice-versa.

O professor lidará com esses momentos coletivos de expressões emocionais que poderão desencadear muitas reações, como a agressividade, por exemplo,

quando os alunos se sentirem injustiçados ou com raiva. A pergunta é: como o professor, em sua prática pedagógica, relaciona-se com as emoções?

Para isso faz-se necessário que o professor, em primeiro lugar, conheça e aceite os seus alunos. Wallon afirma que a observação dos alunos nas atividades de aula é uma habilidade fundamental, básica, que o professor precisa desenvolver, que o permitirá conhecê-los, adequar o conteúdo ao seu desenvolvimento, O professor é o eixo da atividade pedagógica, segundo o autor. E se o professor é a principal referência para os alunos, há de se pensar em soluções para melhor encaminhar os conflitos e as expressões emocionais na escola. Perceber o resultado das atividades propostas, as atitudes e comportamentos e identificar as necessidades em todas as dimensões do humano: afetivo, cognitivo, motor, social.

Galvão (2010) também concorda que no cotidiano escolar são comuns as situações de conflito, turbulência, agitação motora, crises emocionais, dispersão e desentendimentos entre alunos e/ou entre eles e o professor. Aos sinais de “elevação da temperatura emocional” em sala de aula cabe ao professor tomar a iniciativa de encontrar meios para canalizá-la. Algumas dinâmicas são possíveis de realizar e deixar de lado o desgaste dos professores de constantemente chamar a atenção de seus alunos. E estas, muitas vezes, envolvem movimentar as crianças, reposicioná-las, ressignificar a energia voltada a uma dada atividade. É equivocada a ideia que a criança só aprende se estiver sentada e concentrada. O movimento mantém uma relação estreita com o pensamento, como propõe Wallon, ao defender a integração dos conjuntos funcionais. Portanto a imposição de imobilidade pelos professores aos alunos deve ser repensada. A atitude corporal mais adequada varia conforme a atividade, o estímulo, e a necessidade emocional do momento.

O diálogo e atividades específicas em que as crianças possam verbalizar suas emoções podem se mostrar um bom caminho para criar um ambiente harmônico e compatível com a tranquilidade necessária para o desempenho das atividades de ensino e aprendizagem. O “emocionômetro” é um instrumento de auxílio em sala de aula. Trata-se de um quadro que contém a representação das quatro emoções básicas: alegria, tristeza, medo e raiva. Os alunos poderão verbalizar sobre suas emoções, sobre o que estão sentindo, e uma forma de diálogo acerca da afetividade se instala na turma. Os alunos poderão trazer possibilidades de resolução dos conflitos ou acolhimento de emoções dos colegas. Esses

momentos de diálogo são oportunidades de aproximação e conhecimento sobre o funcionamento do outro.

Estudos indicam que o ato de rotular as emoções pode ter um efeito calmante sobre o sistema nervoso, ajudando a criança a se recuperar mais rápido de incidentes desagradáveis. Embora não saibamos ao certo como se dá este efeito calmante, tenho a teoria de que falar sobre uma emoção na hora em que estamos sentindo ocupa o hemisfério esquerdo do cérebro, que é o centro da linguagem e da lógica. Isso por sua vez, pode ajudar a criança a se concentrar e se acalmar. (GOTTMAN, DE CLAIRE, 1997, p.104).

Falar sobre o que se está sentindo pode ser uma forma de solucionar conflitos antes que estes tomem rumos inadequados. As crianças pequenas muitas vezes não sabem nomear ou verbalizar as emoções e sentimentos que possuem. As verbalizações manifestadas no processo de busca de soluções a um problema podem funcionar como lenitivo para o que se está sentindo. No diálogo individual ou em grupo há possibilidades de impor limites quando necessário, de mobilizar a ajuda coletiva para compreender o outro, de avaliar soluções baseadas em valores, de ofertar soluções e de incentivar a prática da autonomia, ensinando os alunos a se responsabilizarem por suas escolhas. É importante ressaltar que todas as emoções são legítimas, pois os seres humanos as possuem: eles sentem, percebem, sofrem ou são felizes. Mas as atitudes que decorrem no momento emocional são escolhas que são feitas e têm suas consequências.

Uma criança necessita de beijos, abraços, mas afetividade não é somente isso. Ela também precisa ouvir, conversar, ser admirada. Dependendo da idade, a nutrição afetiva da criança pode provir, em grande medida, da linguagem: um elogio, o reconhecimento de uma tarefa bem feita.

Nesse contexto, ouvir significa muito mais do que reunir dados através da audição. Ouvintes dotados de empatia usam os olhos para detectar sinais físicos das emoções [...] Usam a imaginação para ver a situação da perspectiva da criança. Usam palavras para traduzir, de forma tranqüilizadora e acrítica, o que estão ouvindo e para ajudar a criança a nomear as emoções. Mas, o que é mais importante, usam o coração para sentir verdadeiramente o que a criança está sentindo. (GOTTMAN, DE CLAIRE, 1997, p. 99).

Wallon (2007) explica que com o desenvolvimento psíquico os estados emocionais se ampliam e se complexificam. As reações orgânicas e expressivas vão



sendo, em parte, substituídas por imagens e expressões subjetivas. 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 emocionais” também possam ser expressas por palavras. E a afetividade dos alunos evolui na medida em que têm atendidas suas necessidades afetivas mais exigentes.

### **III. METODOLOGIA**

#### **1. Contexto do estudo**

Esta pesquisa tem como objeto de estudo as vinculações afetivas presentes nas relações interativas entre professor e aluno em sala de aula. Parte-se da premissa de que estas agem como desencadeadoras do desenvolvimento cognitivo, atuando em prol da formação integral do ser humano.

A pesquisa tem cunho qualitativo, caracterizando-se como um estudo exploratório, e o próprio espaço escolar foi eleito como ambiente para a realização da coleta de dados.

#### **2. Participantes do estudo**

Participaram da pesquisa as duas professoras e os 24 alunos de uma turma de Educação Infantil, na faixa etária dos cinco anos, em uma escola pública do município de Curitiba/PR. As crianças permanecem o dia todo na instituição e as duas professoras dividem o trabalho no turno da manhã e tarde.

A escolha da escola se deu por abertura e vínculo com a direção, devido ao contato prévio da pesquisadora com a instituição.

#### **3. Procedimentos e instrumentos de pesquisa**

A coleta de dados foi realizada por meio de cinco tipos de instrumentos:

##### **(1) Desenho com relatos**

O uso do desenho possibilita que as crianças se expressem espontaneamente e tem a vantagem de uma atividade de fácil aplicação, sendo normalmente bem recebido pelas mesmas, pois faz parte da cultura infantil.

Como o objeto do estudo é observar as relações entre professor e aluno, bem como as linguagens emocionais que se manifestam nessa interação, foi escolhida a

técnica do desenho da dupla educativa (gráfica e verbal), sistematizado por Ocampo e Oris (2000). Nessa perspectiva solicita-se que a criança desenhe uma pessoa que aprende e uma que ensina; em seguida, sugere-se que ela formule uma história envolvendo esses dois personagens, a qual pode ser oral ou por escrito dependendo do nível da aquisição da escrita em que a criança se encontra. Nas palavras de Ocampo e Oris (2000, p. 115), por meio deste tipo de técnica “é possível interpretar relações ensinante-aprendente, o papel vivido na escola, em turma, as rejeições às situações escolares, ameaça que a figura do professor possa causar no aluno, por exemplo, o medo”. Pretende-se com a análise dos desenhos e dos relatos feitos pelas crianças desvelar componentes da área afetiva dos sujeitos em questão, assim como o processo simbólico representado no grafismo.

Durante a realização da atividade, foi observado e filmado o processo de produção dos desenhos: a postura corporal, a motricidade fina, o ritmo de trabalho, a forma de elaborar as figuras e a cena, o uso de régua, o uso exagerado da borracha, o começar e amassar várias folhas, por exemplo.

Foram três os desenhos solicitados, cujas sessões se deram em dias alternados, com as seguintes consígnias: (1) desenhar sua sala de aula; (2) desenhar alguém ensinando e alguém aprendendo; (3) “fico feliz quando...”.

## (2) Filmagens livres

A filmagem livre foi escolhida como uma das formas de registro na presente pesquisa com o objetivo de captar momentos em que as crianças estavam em interação com seus professores e colegas na sala de aula ou em outros espaços da escola, em atividades que fazem parte do próprio contexto da turma em seu funcionamento cotidiano (que não foram propostos pela pesquisadora) e momentos livres.

As primeiras filmagens tiveram apenas a intenção de que os alunos se acostumassem com o equipamento. Como se trata de um material com o qual as crianças não estavam familiarizadas, nos primeiros dias os alunos ficavam em volta da câmera, fazendo caretas e pedindo para filmá-los. À medida que a câmera deixou de ser considerada um objeto estranho, as filmagens foram realizadas com a finalidade de captar os momentos espontâneos das crianças.

Este procedimento também foi utilizado como base para a autoscopia (técnica que também foi utilizada e que será detalhada mais adiante), pois após todas as filmagens algumas das cenas envolvendo alguns alunos e as duas professoras foram selecionadas para posterior análise das interações e confronto destes participantes com sua imagem na tela.

### (3) Emocionômetro

O emocionômetro é uma técnica que auxilia as crianças a verbalizarem as emoções advindas de situações vivenciadas no cotidiano da escola. É uma atividade de preparação emocional para a elaboração de estratégias necessárias para enfrentar as situações reais envolvendo as quatro emoções básicas: alegria, medo, raiva e tristeza.



FIGURA 1- REPRESENTAÇÃO DO EMOCIONÔMETRO  
FONTE: ARQUIVOS DA AUTORA

Com o auxílio do emocionômetro a criança tem a possibilidade de identificar, verbalizar e tentar compreender as emoções que vivencia, buscando alternativas de lidar com elas da maneira mais adequada possível e evitando eventuais prejuízos advindos da falta de modulação destas em seus afazeres ou relações interpessoais. A criança tem ainda a oportunidade de aprender a reconhecer o que o outro sente (alteridade) e mostrar empatia ao ouvir os sentimentos, as vontades e os desejos do

outro. O adulto responsável pela atividade deverá compreender algumas orientações na condução do emocionômetro, como alertam Gottman e De Claire (1997):

Perceber a emoção da criança; reconhecer a emoção como uma oportunidade de intimidade e transmissão de experiência; escutar com empatia, legitimando os sentimentos da criança; ajudar a criança a nomear e verbalizar as emoções; impor limites e, ao mesmo tempo, ajudar a criança a resolver seus problemas. (GOTTMAN, DE CLAIRE, 1997, p. 80).

O trabalho com o emocionômetro foi proposto com a intenção de verificar se essa preparação emocional deixaria os alunos mais seguros de si nas interações e envolvidos nas atividades realizadas em sala de aula, bem como analisar se o espaço criado para o trabalho com os conflitos internos e de natureza interpessoal poderia desencadear um ambiente mais acolhedor para as atividades de aprendizagem.

#### (4) Jogo Gira-gira



FIGURA 2 – REPRESENTAÇÃO DO JOGO GIRA-GIRA  
 FONTE: ARQUIVOS DA AUTORA

Os jogos e brincadeiras são meios oportunos de se levar a criança a desenvolver atividades que a deixem à vontade, apresentando menos interferências em sua análise. O jogo, por ser mais livre de pressões e avaliações do que outras atividades realizadas na escola, oportuniza a criação de um clima adequado para a

investigação e a busca de soluções para as questões que surgem nas brincadeiras. Para Wallon (2007, p. 54), “a atividade própria da criança, como se diz, é o brincar”. Psicólogos têm dado grande atenção ao papel do jogo na constituição das representações mentais e seus efeitos no desenvolvimento da criança, especialmente na faixa de zero a seis anos. O intuito na pesquisa de campo do presente trabalho é mostrar que a atividade própria da criança – que é o brincar, jogar –, possa se mostrar um incentivo para a observação do comportamento das crianças com os objetos de conhecimento e sua vinculação a eles.

O jogo selecionado para a presente pesquisa, o Gira-gira, está de acordo com a idade de cinco anos e tem como objetivo montar os nomes de animais. Wallon (2007, p.55) pontua que a criança “nas brincadeiras de fabricação, diverte-se em juntar, combinar entre si objetos, modificá-los, transformá-los e criar novos”. Dessa maneira, o autor qualifica o jogo de fabricação como uma modalidade em que a criança poderá exercer uma atividade prazerosa sem que ainda o jogo traga contraposição à atividade própria da criança. Critica ainda os jogos que se tornam uma tarefa obrigatória.

A intenção da atividade, de acordo com o objetivo geral da pesquisa, é verificar as comunicações que se estabelecem entre professor e alunos por meio da explicação das regras e da condução do jogo; ainda, se a interação entre o professor e alunos interfere no interesse dos alunos na tarefa a ser executada e a relação com o objeto de conhecimento – no caso, a alfabetização – nos desafios que se apresentam.

##### (5) Técnica da autoscopia

Os momentos de coleta dos dados referentes à técnica da autoscopia foram coletivos e individuais: primeiramente coletivos, durante as filmagens livres e a filmagem das demais atividades necessárias para a coleta de material para a seleção das cenas, e, em um segundo momento, individuais, quando o participante em questão era chamado para fazer a confrontação da imagem de si na tela. Esta técnica consiste em realizar filmagens do sujeito de pesquisa, individualmente ou em grupo e, posteriormente, submetê-lo à observação do conteúdo filmado para que

exprima comentários sobre ele. Tassoni (2008) assim explica a finalidade da autoscopia:

O material videogravado é submetido a sessões de análise a posteriori da ação, e possibilita a apreensão do processo reflexivo do ator (ou atores), através de suas verbalizações durante a análise das cenas videogravadas. (TASSONI, 2008, p. 73).

As filmagens ocorreram em sessões de, aproximadamente, uma hora de duração. Em cada sessão registrou-se apenas uma atividade de ensino. A atividade contempla desde o momento em que a professora apresenta a instrução, envolvendo o desenvolvimento da tarefa solicitada por parte dos alunos até sua finalização.

As sessões de autoscopia, por sua vez, foram momentos em que a pesquisadora trabalhou individualmente com o participante escolhido na observação dos conteúdos filmados. As sessões contavam com um roteiro inicial de entrevista, elaborado a partir das imagens filmadas selecionadas previamente, envolvendo os aspectos que deveriam ser explorados. Em todas as sessões de autoscopia primeiramente situava-se o aluno no contexto da atividade por meio de questões como as apresentadas no Quadro 3:

<p>Nome:</p> <p>Protocolo:</p> <p>Data: ----/-----/-----</p> <p>Fita nº:</p>	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Você se lembra deste dia?</li> <li>2) O que vocês estão fazendo?</li> <li>3) Você gostou de fazer isso? Por quê?</li> <li>4) O que fez você gostar?</li> <li>5) O professor sempre faz assim?</li> <li>6) O que você acha?</li> <li>7) O que você sente?</li> </ol>	

QUADRO 3 – MODELO DE ENTREVISTA CONSTITUINTE DA TÉCNICA DA AUTOSCOPIA PARA O ALUNO

FONTE: TESE DE DOUTORADO DE TASSONI (2008)

As professoras da classe também foram foco da pesquisa, tendo também assistido a algumas gravações visando à reflexão sobre sua prática pedagógica. Na autoscopia o professor deve comentar sobre sua postura, consistindo em um processo de autoavaliação. A entrevista com as professoras, que constituiu parte da técnica da autoscopia e que buscou explorar a temática em questão no presente trabalho, seguiu o modelo apresentado a seguir, no Quadro 4:

<p>Nome:</p> <p>Profissão:</p> <p>Tempo de atuação:</p> <p>Formação:</p> <p>Protocolo:</p> <p>Data: ----/-----/-----</p> <p>Fita nº:</p>	
<p>1) Como você se relaciona com seus alunos?</p> <p>2) Quais são os principais desafios da docência em sala de aula? Por quê?</p> <p>3) Você acha que a qualidade das vinculações afetivas entre professor e aluno interfere na aprendizagem dos alunos?</p> <p>4) Quais são as formas que você demonstra a afetividade para com seus alunos?</p> <p>5) Você acha que a forma de falar, agir e olhar o aluno poderá interferir no engajamento dele nas atividades propostas?</p> <p>6) Você acredita que se o professor ler a linguagem emocional do aluno poderá ajudá-lo e assim voltar a atenção do aluno às atividades propostas?</p>	



<p>7) Quais emoções você acha que estão presentes na relação entre aluno e professor? E entre as crianças? E entre o aluno e o conhecimento?</p> <p>8) Você irá assistir a algumas atividades que foram filmadas e eu gostaria que fizesse a avaliação de sua própria postura. Pode ser?</p>	
--	--

**QUADRO 4 – MODELO DE ENTREVISTA CONSTITUINTE DA TÉCNICA DA AUTOSCOPIA PARA O PROFESSOR**

Com a intenção de sumarizar as informações mais relevantes acerca dos instrumentos utilizados na presente pesquisa e apresentar a sequência de sua aplicação formulou-se o quadro abaixo (Quadro 5). Na primeira coluna do quadro estão relacionadas às atividades realizadas, conforme sua categoria no delineamento do estudo; na coluna do meio faz-se uma breve descrição das mesmas; na terceira coluna, descrevem-se seus objetivos:

<b>CATEGORIA DA ATIVIDADE</b>	<b>DESCRIÇÃO SUMÁRIA</b>	<b>OBJETIVO GERAL DA ATIVIDADE</b>
Desenhar sua sala de aula.	O aluno desenha livremente sua sala de aula e depois conta ao pesquisador sobre o que desenhou.	Introduzir o tema de uma maneira ampla, levantando informações iniciais através do grafismo sobre as relações no dia a dia da sala de aula.
Desenhar alguém ensinando e alguém aprendendo	O aluno desenha alguém ensinando e alguém aprendendo e posteriormente conta quem são as pessoas e o que estão ensinando e aprendendo.	Investigar por meio do desenho a representação da criança acerca do vínculo afetivo que se estabelece entre alguém que ensina e alguém que aprende.
Desenhar algo que complete a frase: “Fico feliz quando...”	O aluno desenha situações em que o deixam feliz e conta o porquê.	Analisar as situações que deixam o aluno feliz e suas possíveis vinculações com atividades de aprendizagem.
Filmagem livre	Consiste em realizar filmagens das atividades a serem observadas para posterior análise de conteúdo para aplicação da técnica da autoscopia.	Filmar as atividades realizadas fora e em sala de aula de maneira a obter subsídios para analisar as relações e linguagens emocionais entre professor e

		alunos.
Emocionômetro	Falar de suas emoções, crianças aprendem a se conhecer e a se respeitar e, assim, podem então respeitar os outros e lidar com a linguagem emocional, bem como adequar as ações advindas dessa linguagem expressa.	Proporcionar um espaço para a verbalização das emoções básicas (medo, alegria, tristeza, raiva) e o aprendizado grupal de sua modulação.
Jogo Gira Gira	Cada jogador, na sua vez, gira a “roleta” do tabuleiro. Se a seta parar na caixa com a figura de um macaco, por exemplo, o aluno deverá falar pelo menos uma letra que tenha dentro da caixa. Depois de falar a letra, poderá abrir a caixa e verificar se acertou, ou seja, se a letra que ele falou faz parte ou não da palavra. Se acertar, o jogador fica com a letra; se errar passa a vez. Os jogadores vão juntando as letras que conseguirem pegar durante o jogo e o primeiro que conseguir formar uma palavra que tenha no tabuleiro vence o jogo.	Investigar se as posturas e as formas de comunicação do professor na explicação da atividade interferem no desempenho dos alunos.
Autoscopia	Confrontação da imagem de si na tela para observar-se sobre o que viveu, bem como responder a um roteiro de entrevista previamente estruturado que busca explorar a temática em questão.	Confrontar a imagem de si na tela e verbalizar todos os sentimentos advindos da autoanálise. Proporcionar momentos de reflexão sobre sua atividade prática.

QUADRO 5 – QUADRO DESCRITIVO DAS ATIVIDADES QUE COMPÕEM A COLETA DE DADOS DO PRESENTE TRABALHO, COM SEUS RESPECTIVOS OBJETIVOS GERAIS.

#### 4. Cuidados éticos

O projeto da presente pesquisa foi analisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Setor de Saúde da Universidade Federal do Paraná sob o registro de número 1158.083.11.06 (ver Anexo 1). Adicionalmente, os demais cuidados éticos foram devidamente considerados, como, por exemplo, a obtenção da documentação relativa à autorização por parte da direção da escola e professores envolvidos para a realização da pesquisa (Anexo 2), bem como a coleta do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) por parte dos pais ou responsáveis pelas crianças participantes do estudo (Anexo 3).

Faz-se importante ressaltar que, visando-se resguardar o anonimato dos participantes do estudo nas ações que envolvem a divulgação dos resultados, seus nomes verdadeiros foram substituídos por pseudônimos, os quais serão aqui mencionados, quando necessário.

## **5. Estudo-piloto**

O estudo-piloto antecedeu a coleta de dados propriamente dita e foi importante para: (1) a adaptação das crianças à presença da pesquisadora em sua classe; (2) a organização das atividades que seriam realizadas; (3) a verificação dos instrumentos de avaliação; e (4) a observação dos graus de facilidade ou dificuldade e a provável duração da pesquisa de campo. A partir da experiência do estudo-piloto foram feitos os ajustes necessários para que os instrumentos de pesquisa fossem enquadrados na dinâmica da turma escolhida e apresentassem um melhor desenvolvimento nas atividades propostas.

Após a apresentação da pesquisadora às crianças em sala de aula, na presença da professora, explicou-se sobre a realização da pesquisa e que a pesquisadora estaria durante um tempo realizando filmagens dos alunos para o estudo. As crianças receberam muito bem a proposta e se interessaram muito pela filmadora. Durante três encontros as crianças ficaram em torno da pesquisadora e da filmadora, ora fazendo perguntas, ora com intenção de chamar atenção para ser filmado.

A turma mostrou-se bem dinâmica e receptiva ao trabalho. A professora do período da manhã, Letícia, demonstrou um pouco de resistência à pesquisa, principalmente quando foi informada que envolveria sessões de filmagens e autoavaliação relativas à relação professor-aluno. Foi explicado a ela com detalhes

todo o processo previsto para a pesquisa, quando também se solicitou que assinasse o documento para a autorização da pesquisa. Letícia entregou o documento assinado somente no terceiro encontro do projeto-piloto. A professora do período da tarde, Manoela, por sua vez demonstrou muita receptividade à pesquisa, informando que era a primeira vez que a instituição permitia uma pesquisa de campo. Enfatizou que considerava isso muito bom para o desenvolvimento da educação.

Como um dos objetivos do estudo-piloto era o de adequar a metodologia à amostra a ser estudada, a partir deste contato prévio optou-se por reduzir o número de instrumentos que seriam aplicados, principalmente diminuindo-se os jogos que haviam sido inicialmente escolhidos, ficando somente um jogo, o Gira-gira. Assim, sobraria mais tempo disponível para filmagens das atividades livres da turma. Outra alteração introduzida a partir da qualificação do projeto foi relativa ao número de pessoas que seriam submetidas à autoscopia, reduzindo-se para somente duas crianças, além das professoras, tendo em vista o tempo disponível para a realização da pesquisa. Assim, as crianças escolhidas seriam as que apresentassem disponibilidade em participar espontaneamente das atividades propostas, se mostrassem desenvoltas com a filmadora e nos diálogos com a pesquisadora, colegas e professoras.

Os termos de autorização dos pais (TCLE) vieram no decorrer do projeto-piloto e somente dois pais não autorizaram a participação dos filhos nas filmagens. Em concordância com a direção da escola, a pesquisadora evitaria a filmagem dessas duas crianças, mas elas participariam normalmente de todas as atividades. Caso, por descuido da pesquisadora, os dois alunos aparecessem nas filmagens, elas seriam editadas e suas imagens, assim, apagadas.

#### IV. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

As informações obtidas para a pesquisa qualitativa e exploratória foram analisadas em seu conteúdo por meio das observações e análises dos desenhos das crianças, das atividades propostas pelas professoras e pesquisadora, e das filmagens em campo.

Quanto aos procedimentos de análise dos dados levantados, foi adotada a técnica de análise de conteúdo, a qual permite fazer inferências válidas e confiáveis das expressões gráficas e verbais dos participantes, bem como da linguagem corporal observada e filmada. Tal procedimento foi realizado em sete etapas:

*1ª etapa:* consistiu em analisar os desenhos das crianças participantes da pesquisa para a criação das categorias. Foram criadas primeiramente as categorias gerais dos desenhos e, em seguida, as categorias de cada um dos três tipos de desenhos, tendo em vista os objetivos do estudo e cuidando para que fosse mantido o contexto de compreensão.

*2ª etapa:* foram feitas sessões de filmagens para posterior análise e aplicação do material selecionado para a técnica da autoscopia. Os momentos filmados foram de atividades dirigidas pelas professoras da turma; aulas especiais (horta), atividades direcionadas pela pesquisadora. A partir das sessões de “filmagens livres” foram criadas as categorias desse instrumento, observando-se a interação dos alunos em sala de aula, as atitudes e a comunicação das professoras no desempenho de suas atividades docentes, e, ainda, o relacionamento com seus alunos.

*3ª etapa:* o emocionômetro foi apresentado para a turma, tendo sido solicitado à professora Manoela que realizasse as atividades com este instrumento no período da tarde. Foram obtidas as informações acerca das impressões sobre o emocionômetro a partir do relato das professoras e dos alunos que participaram da autoscopia.

*4ª etapa:* o jogo Gira-gira foi aplicado pela professora Manoela e filmado pela pesquisadora com o objetivo de verificar a interação entre professor e aluno, bem como a atuação das crianças em uma atividade grupal.

*5ª etapa:* a autoscopia foi realizada com as duas professoras e com duas alunas da turma. Foram analisadas as categorias referentes aos tipos de interação e

o conteúdo predominante nas falas dos sujeitos, observando sua atuação. Foram listadas as falas, posturas e comportamentos das professoras e das alunas que pudessem servir como indicativos da qualidade das interações afetivas – que é objeto principal do estudo – a partir da autoavaliação das filmagens e das respostas à entrevista semiestruturada.

*6ª etapa:* foram realizados três estudos individualizados, de duas meninas e um menino, escolhidos, sobretudo, pela disponibilidade às interações de maneira espontânea em seus comportamentos. Tais estudos possuem a finalidade de detalhar a análise relativa aos tipos de interação que se mostraram relevantes para as crianças a partir dos instrumentos aplicados, levando-se em conta as características do seu estágio do desenvolvimento (o personalismo, de acordo com Wallon).

*7ª etapa:* discussão geral, etapa que consistiu em destacar e analisar os dados mais evidentes, explícitos e implícitos no material filmado, nas atividades, observações e nas entrevistas à luz da fundamentação teórica de forma a cumprir os objetivos, confirmando ou infirmando os pressupostos da pesquisa.

Assim sendo, a apresentação dos dados e sua respectiva análise dar-se-á obedecendo às categorias de atividades que foram exploradas ao longo do trabalho.

## **1. Desenho com relatos**

No que diz respeito ao instrumento desenho, se assumiu uma postura interpretativa do material coletado tendo em vista buscar na representação gráfica e nos relatos dos alunos elementos para identificar como a qualidade das interações entre professor e aluno interfere nas situações de aprendizagem. E, ainda, como a criança e o professor percebem, do ponto de vista da afetividade, tais interações.

Conforme descrito na Metodologia deste estudo, os desenhos das crianças receberam um título, bem como foram acompanhados de pequenos relatos feitos por elas. A partir desse material escrito e verbalizado foram criadas categorias no que diz respeito aos tipos de interação que se mostram importantes para as crianças participantes do estudo: interação com o adulto na escola; com a natureza; em situações de aprendizagem; com adulto na família; com os sentimentos

desagradáveis; em brincadeiras; nos espaços da escola; com seus pares e consigo mesmo.

O gráfico abaixo (Figura 3) representa a frequência com que os registros dos participantes, classificados de acordo com as categorias mencionadas, aparecem no decorrer do estudo, sendo utilizado o instrumento desenho em suas três modalidades. A base para o cálculo da porcentagem que representa cada categoria em relação ao todo foi o total de vezes em que os participantes da pesquisa apareciam em cada categoria, considerando-se os três desenhos:

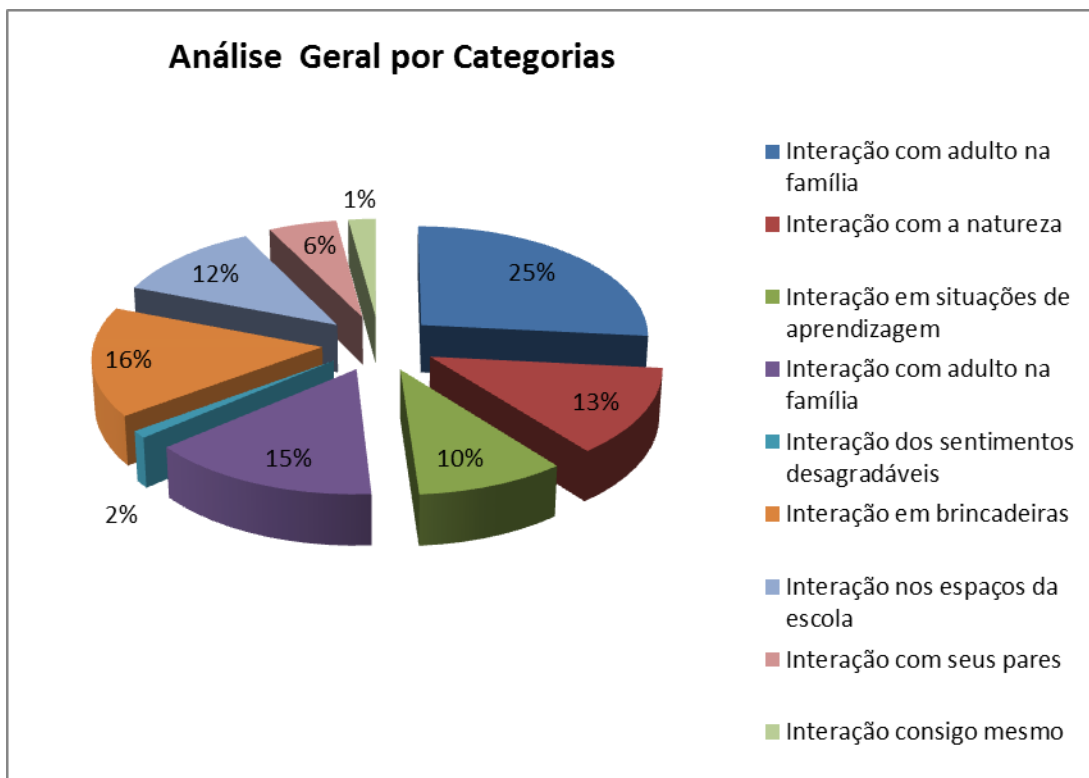


FIGURA 3 – GRÁFICO REPRESENTATIVO DA DISTRIBUIÇÃO DA ANÁLISE GERAL DOS DESENHOS POR CATEGORIAS

Verifica-se que, de uma forma geral, consideradas todas as manifestações gráficas dos participantes, obteve-se na análise dos desenhos maior frequência nos tipos de interação que se estabelecem na escola com os adultos (principalmente com as professoras); com o adulto na família; por meio de brincadeiras; em contato com a natureza; em situações de aprendizagem. Com menor frequência apareceram interações com os amigos (par a par) e na relação consigo mesmo.

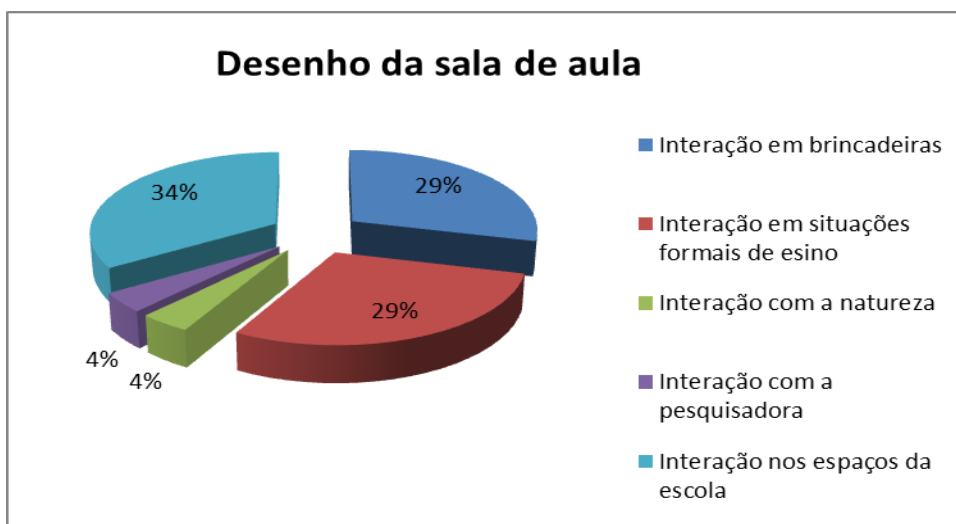
As pessoas que se destacam na percepção das interações por parte das crianças ficaram evidenciadas na análise geral dos desenhos. Contudo, será feita uma segunda análise considerando-se cada modalidade de desenho realizada, buscando-se os eixos de significação que emergem no material analisado.

### 1.1 Desenho “Sala de aula”

A primeira solicitação feita às crianças foi a de “desenhar a sala de aula”. Na análise dos desenhos dos alunos se buscou expressões quanto aos tipos de interação que acontecem em sala de aula e como a qualidade dessas interações, do ponto de vista da afetividade, pode interferir no desempenho das situações de aprendizagem. A pesquisadora explicou a atividade e logo em seguida ela e a professora perguntaram individualmente e escreveram o relato das crianças nos desenhos.

Observou-se que no desenho da sala de aula algumas crianças registraram outros espaços da escola que também consideram importantes no sentido de propiciar interações significativas, além da sala de aula: o pátio; o parque; o caminho da escola.

A sala de aula foi representada principalmente como: o espaço para o ensino formal dos conteúdos escolares; a relação com a pesquisadora; as brincadeiras com os colegas; uma parte da escola.





#### FIGURA 4 – GRÁFICO REPRESENTATIVO DA DISTRIBUIÇÃO POR CATEGORIAS NO DESENHO ACERCA DA INTERAÇÃO EM SALA DE AULA

A escola é representada em 34% dos desenhos das crianças, portanto esse espaço (que abarca a sala de aula, mas não se restringe a ela) é muito importante para as interações, do ponto de vista dos alunos. Os registros apresentam os vários espaços na escola e diversificadas situações de aprendizagem que acontecem: as professoras ensinando artes; poesia; desenho; pintura; massinha; joguinho; a família levando-os para a escola; a relação com a pesquisadora. Fica enfatizada, nos desenhos, a relação da escola como espaço de aprendizagem, a qual tem o adulto como a principal referência, o norteador das situações e atividades propostas na escola. As crianças aparecem sorrindo em seus desenhos e algumas escritas apresentam elementos afetivos, inclusive dirigindo-se à pesquisadora, como “beijo pesquisadora”; “este é o namorado da pesquisadora”.

Outro tipo de interação significativa acontece por meio de brincadeiras entre as crianças, com seus pares, aparecendo nos desenhos elementos significativos simbolizando sentimentos: coração, sorriso no rosto, crianças de mãos dadas. As brincadeiras na escola e as situações formais de ensino, somados, perfazem 58% do total dos desenhos da turma.

No desenho abaixo se observa a relação da criança com seus colegas, a importância da interação entre pares para a construção do eu em sua fala dirigida à professora. Graficamente aparecem elementos afetivos significativos: expressão facial que denota alegria, crianças de mãos dadas, representando a vinculação entre pares que proporciona o estar com o outro de maneira harmoniosa, a possibilidade de experimentar relações afetivas diferenciadas daquelas familiares e que também são úteis para o desenvolvimento cognitivo e emocional do sujeito, e de seu senso de coletividade.



FIGURA 5 – DESENHO REPRESENTATIVO DA CONSÍGNIA INTERAÇÃO EM SALA DE AULA  
 FONTE: ARQUIVOS DA AUTORA

Os desenhos de situações formais de ensino são registrados com as professoras da turma e a pesquisadora em uma posição hierárquica, o que sugere que as crianças já têm consciência das relações de poder: adulto maior que os alunos; alunos sentados e professoras em pé. Os desenhos e as falas das crianças trazem o ensino de diversos conteúdos escolares: alfabeto, artes, ensaio da festa, desenho, números, poesia. Como pode ser observado na figura abaixo (Figura 6), a professora aparece bem maior que os alunos:

<sup>4</sup> “A gente estava desenhando o que a professora Leticia pediu. Eu desenhei a janela e a porta.”



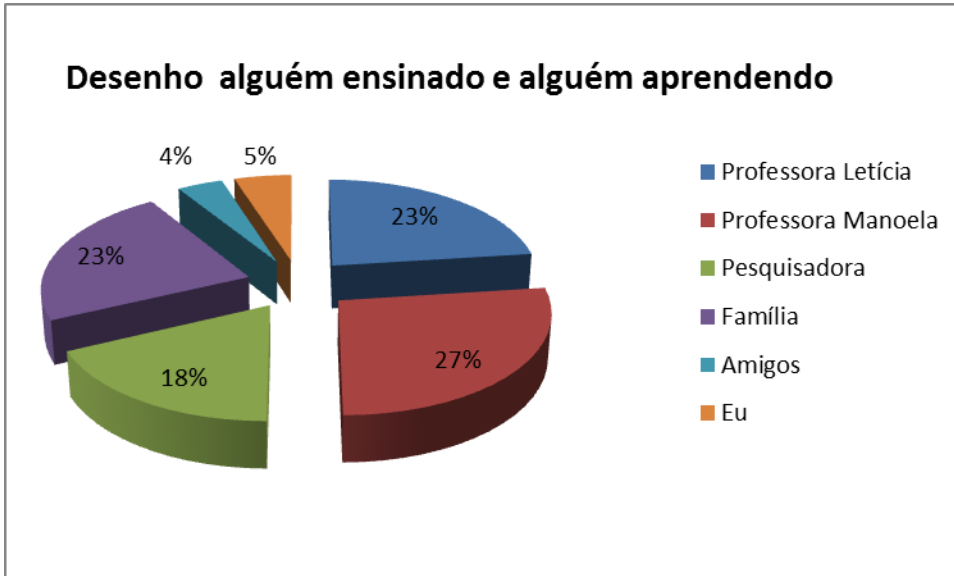
FIGURA 6 – DESENHO REPRESENTATIVO DA CONSÍGNIA INTERAÇÃO EM SALA DE AULA  
 FONTE: ARQUIVOS DA AUTORA

Steiner (2000) afirma que o adulto é o modelo a ser seguido pelas crianças, o referencial de comportamentos e atitudes, maneira de falar, tom de voz, postura, decisões éticas e escolhas. Trata-se do exemplo do adulto afetando significativamente a relação entre o pensar e o sentir das crianças, vinculações essas que ficam bem evidenciadas nos registros dos alunos.

## 1.2 Desenho “Alguém ensinando e alguém aprendendo”

Em um segundo momento solicitou-se às crianças que desenhassem “alguém ensinando e alguém aprendendo” com a finalidade de verificar quais os tipos de relações representativas do par educativo ficariam evidenciadas. Assim sendo, os desenhos apresentaram certos tipos de interação, bem como forneceram indicadores da qualidade destas interações. Na somatória pode-se observar que 91% dos desenhos apontam um adulto como a pessoa ensinante no processo de ensino-aprendizagem: as professoras, a pesquisadora, alguém da família.

<sup>5</sup> “A professora Leticia e as crianças. A professora está escrevendo no quadro para os alunos.”



**FIGURA 7 – GRÁFICO REPRESENTATIVO DA DISTRIBUIÇÃO POR CATEGORIAS DO DESENHO ACERCA DE ALGUÉM ENSINANDO E ALGUÉM APRENDENDO**  
 FONTE: ARQUIVOS DA AUTORA

Conforme mencionado anteriormente, pode-se constatar que as relações que a criança estabelece com o adulto são os referenciais para a elaboração do seu eu, de sua personalidade. O modo como a criança irá relacionar-se com o adulto é importante para que os educadores percebam o significado dessa maneira infantil de operar e, conseqüentemente, de se construir.

Wallon (2008) enfatiza a imitação, a sedução e a oposição para a construção do eu da criança nesta faixa etária a partir do outro. Nesta etapa da pesquisa foram observados nos registros elementos que remetem a esses três fatores, importantes para a constituição do eu psíquico a partir da referência do adulto e que perfaz a maioria dos desenhos dessa categoria.

A vinculação das crianças com as professoras é demonstrada nos desenhos como enfatizando alguns aspectos presentes nas interações entre elas: com a professora Letícia há menos indicações nos desenhos que com a professora Manoela.

De maneira geral, os registros apontam para as atividades de aprendizagem que envolvem os conteúdos formais escolares, a construção de princípios éticos de convivência e a relação com a natureza. Tratam-se, na verdade, de conteúdos que perfazem a proposta pedagógica da escola pesquisada. A relação com a natureza

ficou muito destacada em toda a pesquisa de campo, possivelmente por se tratar de conteúdo do último bimestre, o qual estava sendo trabalhado em toda a pré-escola.

Em um único desenho aparece uma criança colocando seu amigo como alguém ensinando e outra criança como aprendiz.

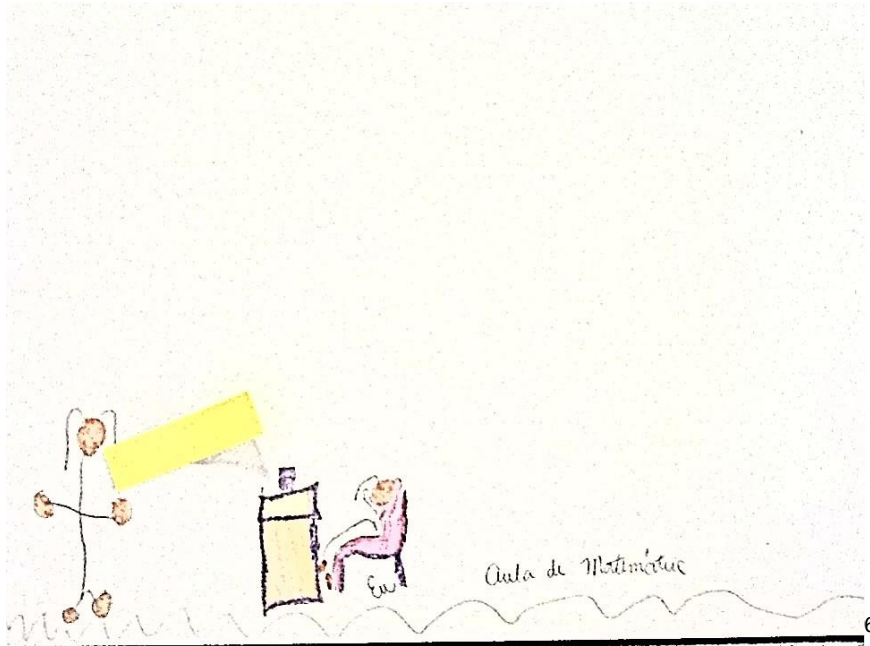


FIGURA 8 – DESENHO REPRESENTATIVO DA CONSÍGNIA ALGUÉM ENSINANDO E ALGUÉM APRENDENDO  
 FONTE: ARQUIVOS DA AUTORA

Na figura acima (Figura 8) se observa a relação de uma criança com a professora na aula de matemática, a qual é percebida pelo aluno como atividade formal de ensino dos conteúdos escolares, estando a professora à frente e a criança em sua carteira, sentada. Pode-se verificar, também, a expressão facial com tonalidade agradável da criança aprendendo e a da professora ensinando, no desenho. Pode-se inferir que há uma comunicação positiva em relação ao processo de ensinar e aprender nesse registro.

### 1.3 Desenho “Eu fico feliz quando...”

<sup>6</sup>“Eu na aula de música.”

Na terceira etapa dos desenhos foi solicitado às crianças que desenhassem uma continuação para a frase “Eu fico feliz quando...”, com a intenção de buscar registros direcionados aos sentimentos de alegria e felicidade, e quais interações aparecem como significativas nessa abordagem.

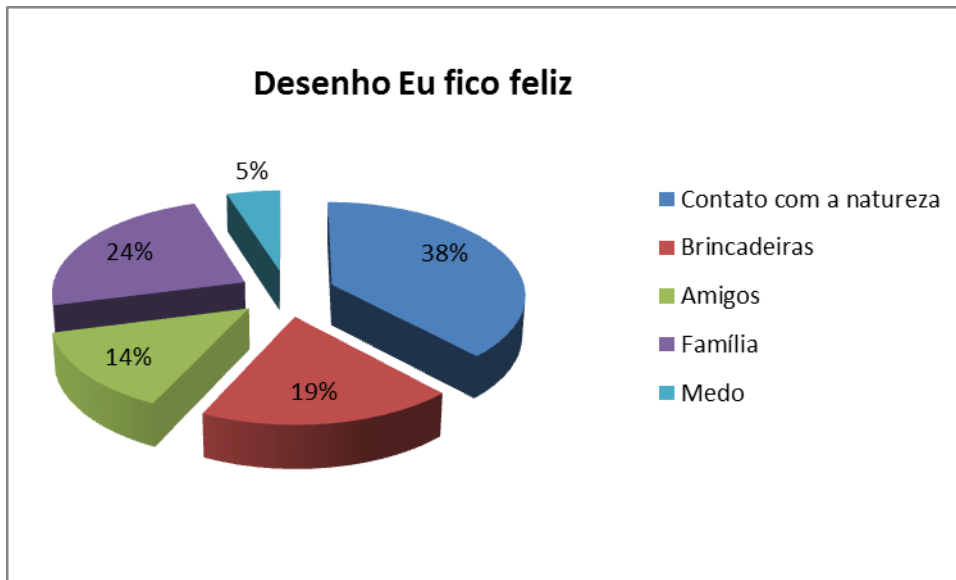


FIGURA 9 – GRÁFICO REPRESENTATIVO DA DISTRIBUIÇÃO POR CATEGORIAS ACERCA DO DESENHO “EU FICO FELIZ QUANDO...”

No gráfico acima (Figura 9) é possível notar que 38% dos registros são relacionados ao contato com a natureza. Conforme já comentado, no bimestre em que a pesquisa de campo foi realizada o planejamento da pré-escola estava direcionado ao estudo do meio ambiente, de maneira geral. A temática das atividades estava diretamente relacionada ao contato com a natureza, o que, provavelmente, influenciou positivamente os desenhos dos alunos. As crianças relembaram alguns dos momentos vivenciados em seus registros, sentimentos de felicidade que se afirmaram com tonalidades agradáveis em relação ao meio e à natureza. Os desenhos apresentaram símbolos gráficos (por exemplo, coração) expressando amor aos animais, aos amigos, às professoras, às plantas, aos astros.

Outro fator que se mostrou mais uma vez importante foram as brincadeiras, todas relacionadas com o grupo de amigos. Aqui é possível remeter ao papel das brincadeiras e do grupo descritos no Capítulo 3 do presente trabalho, os quais foram destacados como relevantes para a construção do eu.

Uma criança desenhou que na proposta do desenho “Eu fico feliz quando” que fica com medo do bicho-papão e aranha. Não obteve elementos para analisar o registro da aluna. Há suposição de que não entendeu a proposta oferecida pela pesquisadora.

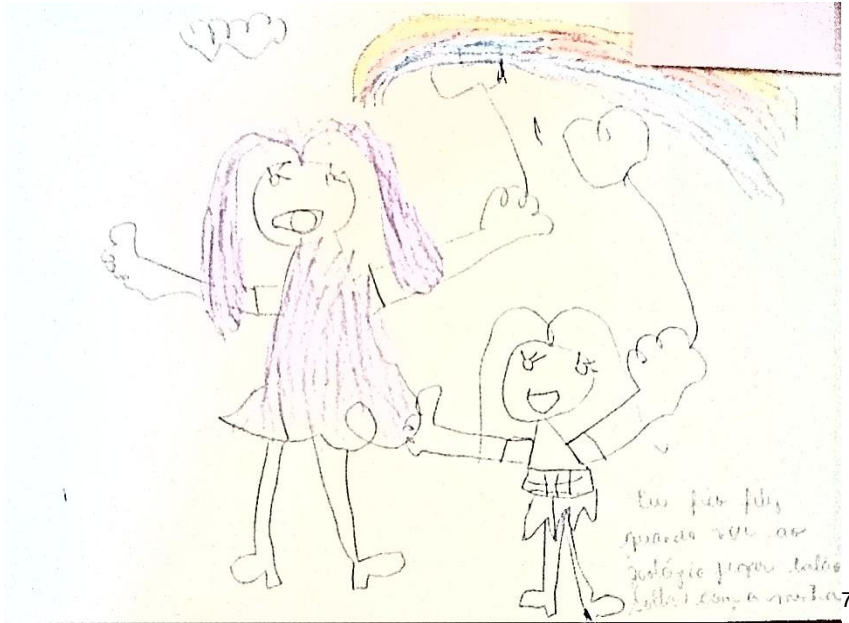


FIGURA 10 – DESENHO REPRESENTATIVO DA CONSÍGNIA “EU FICO FELIZ QUANDO...”

FONTE: ARQUIVOS DA AUTORA

Há de se destacar que nas três etapas que envolveram desenhos os registros das crianças evidenciam o papel do grupo. Quase sempre aparecem três crianças ou mais nos desenhos. A consígnia solicitada, de certa forma, predisponha para uma colocação individual; porém, nos desenhos em que as crianças fazem menção a si mesmas, em sua maioria, se colocam inseridas no grupo.

Nas três propostas dos desenhos constatou-se, nos registros das crianças, a importância das diversas interações no desenvolvimento infantil: tanto nas aprendizagens como nas relações interpessoais, e nos espaços em que estão imersos.

<sup>7</sup>“Eu fico feliz quando vou ao zoológico pegar balão para soltar com a minha mãe.”

## 2. Filmagens livres

As filmagens foram realizadas em todo o tempo da pesquisa de campo, ou seja, ao longo dos dois meses de contato com as crianças. Foram gravadas as atividades planejadas pelas professoras e executadas nos dias de visita da pesquisadora à escola, uma atividade proposta pela pesquisadora para a execução pela professora Manoela e três atividades realizadas pela pesquisadora com os alunos, conforme explicadas no quadro abaixo (Quadro 6):

<b>DATA</b>	<b>ATIVIDADE FILMADA</b>	<b>RESPONSÁVEL PELA ATIVIDADE</b>
1ª filmagem	Relaxamento	Professora Manoela
2ª filmagem	Jogo Forca (autoscopia da profª)	Professora Letícia
3ª filmagem	Horta	Professora Letícia
4ª filmagem	Ensaio da festa de encerramento	Professora Manoela
5ª filmagem	História A casa sonolenta	Pesquisadora
6ª filmagem	Relaxamento	Professora Letícia
7ª filmagem	Passa anel	Pesquisadora
8ª filmagem	Jogo Gira-gira (autoscopia da profª)	Professora Manoela
9ª filmagem	Autoscopias	Pesquisadora

**QUADRO 6 – QUADRO REPRESENTATIVO DAS ATIVIDADES FILMADAS DURANTE A PESQUISA DE CAMPO**

A seguir serão descritas com mais detalhes as atividades realizadas, para conhecimento do leitor. A partir das análises das filmagens foi possível criar as categorias que permearam grande parte da pesquisa de campo, guiando, inclusive, a condução de, por meio de algumas filmagens, das autoscopias:

### **1ª filmagem: atividade de relaxamento**



A professora colocou uma música de relaxamento e falou mansamente enquanto as crianças, deitadas, relaxavam. Em sua fala calma, a professora Manoela fazia um roteiro a ser seguido mentalmente pelas crianças que estavam todas deitadas no chão. Quando terminou a primeira etapa da atividade, acendeu as luzes da sala e os fez sentar nas cadeiras em círculo para que verbalizassem o que haviam mentalizado. As crianças ficaram sentadas para a continuação da proposta, mas alguns não estavam mais interessados na consecução da atividade. Levantavam do lugar, mexiam em suas roupas, cutucavam os amigos. A professora ficou incomodada com a situação e chamou a atenção dos alunos para que se envolvessem na atividade. Neto não parava de mexer suas mãos e a professora o chamou para ficar em seu colo, pois pareceu ser a única maneira encontrada para controlar o menino. Neto não parava de se mexer em seu colo e ela o levou para sentar na cadeira; disse que deveria respeitar os colegas que estavam falando. Neto fazia caretas e apontava com o dedo indicador para os colegas como se tivesse atirando. Percebeu-se em suas expressões alguns dos sentimentos em relação aos colegas que, segundo a professora, ele deveria respeitar; mas ele parecia não dar ouvidos aos pedidos da professora.

Nos relatos verbais das crianças apareceram elementos significativos: animais, borboletas, joaninhas, tartarugas, cavalos, demonstrando a vinculação das crianças com elementos da natureza. Outros aspectos que apareceram foram heróis, contos de fadas, presentes, objetos, vídeo-game e brinquedos.

Bia apresentou explícitos comportamentos de oposição às solicitações da professora. Ela desenhava com o dedo no quadro enquanto os colegas faziam seus relatos. A professora, nesse momento, a chamou para contar qual foi o relato de seu colega, já que estava brincando e conversando. Também deixou a Bia em seu colo por um tempo. Bia aproveitou para deitar a cabeça no ombro da professora. Quando todos os alunos terminaram seus relatos a professora pediu para Bia falar e ela não quis contar o que imaginou.

Ao término da atividade foi pedido para que abraçassem os colegas sentados ao seu lado. Nesse momento observou-se a manifestação dos sentimentos pelos amigos em abraços fortes e a formação de pequenos grupos de três a quatro crianças demonstrando que gostavam de festejar a convivência entre pares. Algumas crianças ficaram sentadas sozinhas mostrando sua dificuldade de interagir com os colegas. Juliana ficou imóvel em seu lugar e uma amiguinha levantou e foi

ao seu encontro para abraçá-la. Depois da atitude da colega, Juliana levantou e se encorajou para retribuir com outra colega, no outro lado da sala, que também estava sentada sozinha. Percebeu-se que as crianças estavam atentas ao seu entorno buscando no exercício da alteridade a interação entre amigos. Bia se mostrou bem aberta para o contato com seus colegas e muito intensa em seus abraços.

### **2ª filmagem: Atividade Jogo da Forca**

A atividade proposta pela professora para a turma foi o jogo da Forca. Os alunos foram divididos em duas equipes e tinham que adivinhar a palavra escolhida pela professora. Os alunos estavam bem interessados no jogo e bem participativos. Observou-se o espírito de equipe dos grupos. A professora Letícia indicou uma aluna para escolher a palavra, pedindo para que sentasse à frente da turma e que não falasse a palavra para sua equipe. À medida que as equipes jogavam e acertavam, havia a comemoração efusiva dos participantes. Após algumas rodadas a equipe A avançou no placar e a comemoração abalou a equipe B. Foram evidentes as expressões das emoções nos grupos: o grupo vencedor pulava, gritava, levantava os braços, exaltava-se pelo êxito no resultado; o grupo que estava em desvantagem desanimou, as crianças faziam caretas, abaixavam a cabeça, discutiam entre si e um menino xingou batendo a mão em sua carteira: “Que M... de equipe!”.

A palavra escolhida por Emília foi o nome de um coleguinha da turma, o que pode ser interpretado como mais uma indicação do vínculo com os pares e de que a afetividade está presente em qualquer atividade escolar.

Nessa atividade ficou ressaltada a função dos jogos e brincadeiras no universo infantil. Conforme citado anteriormente, os jogos são formas de brincar com regras específicas, orientações, objetivos a serem atingidos individual ou coletivamente. Há de se ter o cuidado para não alimentar exageradamente o espírito competitivo entre as crianças, mas, sim, o espírito de coletividade. A partir do jogo a criança desenvolve a criatividade, a expressividade espontânea, as potencialidades se expandem e os vínculos se fortalecem.

### **3ª filmagem: Atividade na horta**

A turma participaria de uma atividade na horta da escola e o assunto eram as abelhas. A professora organizou os alunos em fila e estes se deslocaram para o espaço que ficava na mesma rua, mas em outra entrada da escola. No trajeto até a horta as crianças faziam perguntas para a pesquisadora com intuito de aproximação. Quase na chegada do espaço escolhido, a professora puxou a música “Quem roubou pão na casa do João?” que prontamente foi apreciada pelas crianças.

O jardineiro responsável pela horta chamou as crianças para ver a plantação de beterrabas que eles fizeram. Tirou uma amostra de beterraba e a professora perguntou o que iriam fazer com a plantinha. Alguns responderam que levariam para casa. No contato com a horta percebeu-se o cuidado dos alunos com a natureza. As atitudes das crianças no espaço livre e natural era de cuidado, atenção e interesse. Mexiam nas plantações da horta em busca de bichinhos e observavam com cuidado e atenção às explicações do jardineiro. As expressões corporais das crianças e suas conversas revelavam o desejo de ali estar e de aprender sobre as plantas, hipótese comprovada quando da emergência da categoria relativa à interação no contato com a natureza, observada por meio de outros instrumentos da pesquisa.

O grupo voltou para a roda de bancos a fim de esperar a explicação da apicultora que lá estava para explorar o assunto das abelhas com as crianças. Enquanto uma parte da turma assistia à explanação sobre as abelhas, outra parte do grupo estava sentada nos bancos e começou a se agitar. A pesquisadora propôs que eles brincassem de algo e eles sugeriram o jogo “Passa anel”. Pediram o anel da pesquisadora e se organizaram para a brincadeira. A pesquisadora lembrou as regras para o grupo e as crianças brincaram durante todo o tempo de espera para a aula das abelhas.

A observação do jogo da Força, da brincadeira cantada no trajeto e da atividade sobre abelhas permite afirmar que os jogos e o convívio com a natureza são interações de suma importância para a criança, pois são identificadas em suas atitudes, verbalizações e expressões corporais nas atividades filmadas.

#### **4ª filmagem: ensaio para a festa de fim de ano**

Nessa atividade muitas das crianças mostravam-se envolvidas e participativas, pois estavam ensaiando para a festa de encerramento do ano da escola. Este evento envolve todas as turmas da escola para o fechamento do ano letivo com a apresentação das turmas em coreografias e músicas aos pais. A música da turma falava de natureza, mais especificamente, de joaninhas. As meninas estariam fantasiadas de joaninha no dia da festa. Os meninos participaram do ensaio, mas notou-se não ser o tipo de atividade que mais apreciavam.

A pesquisadora estava filmando a atividade e propôs aos alunos que, se ensaiassem bem bonito, no próximo encontro seria mostrada a filmagem para que pudessem assistir a eles mesmos, como uma forma de incentivo para que se concentrassem no ensaio. Bia não demonstrou, no início, vontade de ensaiar, mas no fim do ensaio estava expressando alegria.

#### **5ª filmagem: história “A casa sonolenta”**

Esta atividade foi combinada no dia da filmagem do ensaio para a festa. Antes de passar a filmagem do ensaio, no entanto, os alunos escolheram uma história para ser contada por meio de vídeo, denominada “A casa sonolenta” (WOOD, 1999). As crianças demonstravam grande interesse por atividades diferentes daquelas de sua rotina na escola. Estavam todos quietos, prestando atenção ao vídeo, com exceção de Neto, que deitou no sofá com as pernas na parede. A pesquisadora interagiu com os alunos questionando sobre a história e vários deles participavam respondendo às perguntas. Neto demonstrou sua indiferença para com a pesquisadora, um comportamento de oposição ao adulto, que, como explica Wallon, tem a finalidade (nem sempre consciente) de reelaborar e buscar afirmar seu eu.

Observou-se que eles gostavam e confiavam em “combinados”, pois, aparentemente, traz segurança aos alunos e às professoras nas atividades propostas. Percebeu-se que o diálogo que se dá entre professor e aluno na construção das regras e o entendimento delas pelo grupo os torna mais socializados e com maior espírito de coletividade

A segunda etapa da atividade foi a apresentação, aos alunos, do ensaio que havia sido filmado no encontro anterior. Os alunos assistiram ao filme e cantaram a música da apresentação. Ficou evidente a alegria de poderem apreciar sua imagem e a de seus colegas no vídeo. Reconheciam e falavam os nomes de seus colegas. Trata-se de mais uma evidência da importância dos pares para a vinculação e o engajamento nas atividades propostas, já que a convivência em grupo possibilita crescimento e desenvolvimento nos aspectos sociais e individuais.

Neto não se interessou pela filmagem e continuou com sua indiferença em relação à atividade. A professora levantou e sentou ao seu lado, numa tentativa de incentivá-lo a participar da atividade. Neto não correspondeu à solicitação da professora. Ele não atrapalhou os colegas, porém afirmava, por meio de seu comportamento, sua própria exclusão do grupo.

A professora Manoela ficou incomodada com a situação e verbalizou com a pesquisadora, no final da sessão, sua indignação com o comportamento de Neto, explicando que tenta persuadi-lo de muitas formas, mas que ele é muito difícil de se relacionar.

A pesquisadora perguntou aos alunos se estes gostariam de assistir outras histórias e o grupo aceitou com entusiasmo a sugestão. Outra forma de oportunizar o engajamento nas atividades de aprendizagem é a proposta de atividades interessantes e adequadas à faixa etária. O planejamento por parte do professor demonstra cuidado e atenção para com o desenvolvimento do aluno.

A pesquisadora contou aos alunos a história “O Ponto” (REYNOLDS, 2005) e quando terminou a atividade alguns alunos queriam mais histórias, o que não era possível pelo fato da professora Manoela ter outras atividades programadas. Na saída da sala alguns alunos abraçaram a pesquisadora em uma demonstração de afeto, carinho e gratidão pela atividade. As crianças costumam buscar esse contato direto com o adulto por meio da sedução, pois, segundo Wallon, esta faixa etária é a “idade da graça”.

### **6ª filmagem: atividade de relaxamento**

A professora colocou uma música para brincar com os alunos. Letícia aparentemente estava mais alegre naquele dia e transmitiu isso aos alunos. Eles

estavam mais alegres e espontâneos em sua aula. Os meninos interagiam entre si se empurrando e batendo uns nos outros.

A professora programou uma atividade de relaxamento com música e história. Todos estavam deitados no chão para ouvir a história. Fica explícito que quando as crianças estavam interessadas na atividade todo o corpo respondia aos estímulos. A professora parecia neste dia mais acessível aos alunos e eles respondiam com mais alegria e se envolvendo mais na atividade proposta.

Em seguida a professora pediu para que tocassem no rosto do colega, que fizessem carinho. De dois em dois eles tocavam em seus amigos; a expressão em seus rostos era de alegria, satisfação, de estarem vivenciando sentimentos agradáveis.

Bia mostrou-se acanhada, ficando bastante tempo sentada à frente de seu colega sem manifestar nenhuma ação. Só depois do pedido da professora é que tocou no amigo.

Para terminar a atividade a professora propôs massagem com bola de tênis nas costas do amigo. Todos estavam comprometidos com a tarefa. No início cada criança poderia escolher o amigo com quem faria dupla. Os alunos que estavam indecisos poderiam tumultuar a atividade, por isso, nesses casos, a professora escolheu com quem deveriam formar a dupla. Na finalização da atividade também se percebeu a satisfação na expressão das crianças.

### **7ª filmagem: brincadeira “Passa anel”**

Nos momentos entre uma atividade e outra as crianças brincavam de “Passa Anel”; isso aconteceu desde a primeira vez em que brincaram disso na atividade da horta. Nesse dia eles solicitaram o anel da pesquisadora como sempre faziam. Insistiram para que ela participasse da brincadeira, buscando afirmar e efetivar o contato na relação entre adulto e criança. Há ainda o destaque pelas funções de adivinhador e de passar o anel na brincadeira. Esses papéis de destaque colocavam o aluno em um status evidenciado perante o grupo. Assim sendo, a pesquisadora escolhia quem deveria desempenhar esses papéis, sempre alternando, buscando dar oportunidades a alunos diferentes a cada vez. Portanto, as crianças faziam de tudo para serem escolhidas: abraços, beijos e olhares faziam parte desse momento.

Cada qual utilizava seu método para conseguir atingir seus objetivos, mas não reclamavam de não serem escolhidos. E comentavam:

*- Nós estamos brincando da brincadeira que você nos incentivou a brincar.*

As brincadeiras espontâneas têm suas regras tradicionais firmadas pela cultura; porém, quando partia deles a escolha da brincadeira o grupo interagia mais, mostrava-se mais envolvido na atividade. Percebeu-se que era também uma maneira de buscar aproximação com a pesquisadora.

As filmagens livres oportunizaram à pesquisadora a observação, com mais detalhes, os tipos de interações entre os alunos, e destes com os adultos, que se estabeleceram na escola ao longo do trabalho.

### **3. Emocionômetro**

O emocionômetro foi apresentado para a professora Manoela, no período da tarde. A pesquisadora explicou que se trataria de uma atividade que tem por finalidade auxiliar os alunos a verbalizarem suas emoções e dialogarem em grupo buscando soluções para o que sentem, vivenciam em seu dia; uma oportunidade, enfim, para expressar, compreender e organizar seus sentimentos. Após a explicação, o emocionômetro foi mostrado aos alunos com as respectivas “carinhas” dos sentimentos que representam as quatro emoções básicas: alegria, medo, tristeza e raiva. As crianças ficaram bastante entusiasmadas com a novidade e as que estavam sentadas mais proximamente queriam tocar nas carinhas. Foi distribuída uma cartela amarela para que cada aluno a colocasse na emoção que estava sentindo no momento. Todos colocaram na alegria e queriam contar porque estavam sentindo alegria. Deixou-se livre aos alunos que desejassem contar e expor o porquê de seu sentimento. Todos participaram e receberam muito bem a atividade.

Os alunos escolheram um lugar na sala para fixar o quadro de feltro e tentou-se combinar que a pesquisadora traria o nome de cada um dos alunos escrito em um

cartão para que, todos os dias, eles pudessem colocar seus nomes na emoção que estavam sentindo. A turma reclamou e disse que eles mesmos poderiam escrever seus próprios nomes no próximo encontro. E assim foi feito, com tiras de cartolina cortadas no tamanho exato do espaço para colocar no bolso do quadro e canetinhas para a escrita do nome. A atividade foi realizada na aula da professora Letícia, no período da manhã. As crianças escreveram seus nomes em letra do tipo “caixa alta” e com muito capricho, colocando-os posteriormente no emocionômetro. Nessa ocasião, novamente, todos os alunos posicionaram-se na emoção alegria.

O emocionômetro é um instrumento que pode ajudar as crianças a se aproximarem do que acontece interiormente, reconhecendo os sentimentos, nomeando-os e fazendo distinção entre eles, nelas próprias e nos outros. Trata-se de um trabalho que pode iniciar desde cedo e que auxilia o indivíduo a vivenciar o princípio da alteridade, aprendendo a se colocar no lugar do outro e sendo empático com o que o outro sente. Nesse diálogo intenso entre o sentir, o pensar e o agir aprende alteridade, a busca da qualidade nas interações. A capacidade de identificar a emoção que está sentindo pode orientar no sentido de encontrar qual a melhor ação para aquele momento, como também de orientar um amigo que passa pela mesma situação.

A pouco e pouco e cada vez melhor, [as crianças] conseguem distinguir melhor os vários sentimentos. Além disso, devem aprender a reconhecer as próprias emoções. Isto significa: poder e ousar, admitir e aceitar que se está a experimentar uma determinada emoção. Isto implica: deixar existir o sentimento, não o esconder ou reprimir, mas vivê-lo plenamente. (DEPOND, 2004, p. 9).

Pode-se tomar como exemplo o sentimento de medo. Se a turma estiver sendo trabalhada dentro dos princípios da alteridade, ou seja, as crianças estiverem sendo ajudadas a se tornarem pessoas disponíveis e empáticas, uma situação amedrontadora para alguém pode ser relatada para a turma, e, compartilhando com o grupo, poderá buscar soluções para o que parece ameaçador. Sendo o medo real ou imaginário, a simples verbalização e a percepção de apoio por parte dos demais poderá funcionar como canalização e/ou reorganização de sua emoção. Esse processo libera a criança para, em sala de aula, voltar-se para as atividades formais de aprendizagem.



O relato sobre a eficácia do emocionômetro neste grupo será realizado por ocasião da autoscopia da professora Manoela, que ficou responsável pela condução desta atividade no dia a dia. A professora Letícia não perguntou sobre o emocionômetro, somente observou as crianças escrevendo seus nomes e os colocando no espaço destinado à emoção correspondente no quadro de feltro.

Nesse mesmo dia foi realizada uma atividade pela pesquisadora em que se colocou uma seleção de músicas instrumentais (guitarra, piano, trompete, acordeão e flauta), as quais buscavam refletir as quatro emoções básicas (alegria, tristeza, medo e raiva), que constam no CD “Sentir a Música”. As crianças deveriam ouvir e dizer qual emoção estava sendo representada por aquela música. Dessa forma, as quatro emoções básicas ficaram evidenciadas, oportunizando-se às crianças a percepção de que estímulos sonoros também podem desencadear emoções nas pessoas.

#### **4. Jogo Gira-gira**

Para o jogo Gira-gira a sala foi dividida em dois grupos e solicitou-se aos alunos a montagem da palavra indicada pelo desenho do animal que fosse sorteado. Muitos alunos ainda não estavam alfabetizados, mas a intenção era verificar como o grupo reagiria frente ao desafio e se conseguiria resolver a situação. A professora Manoela explicou as regras do jogo e as crianças ficaram atentas ao material colorido e aos bichos representados no tabuleiro.

Constatou-se que no grupo 1 os alunos que tinham mais domínio sobre a escrita tomaram a frente na execução do jogo, enquanto os outros ajudavam separando as possíveis letras para montar as palavras para o seu grupo. No grupo 2 somente uma criança dominava a escrita e as outras ficaram brincando com as letras móveis individualmente. Percebeu-se que os alunos que não conseguiam montar a palavra estavam dispersos, fazendo outras brincadeiras entre eles. O grupo que estava ganhando comemorava a cada palavra construída. A professora ficou incomodada com o desnível entre os grupos e deu algumas dicas para o grupo que estava em desvantagem:

Professora Manoela: “- *Na outra equipe eles estão conseguindo montar as palavrinhas porque um amigo está ajudando o outro.*”

Observou-se, por meio da postura dos alunos, a expressão de seus sentimentos em relação ao insucesso. Por exemplo, toda vez que a professora destacava o fracasso da equipe, um menino abaixava a cabeça sobre a mesa.

O grupo 1 era mais coeso, envolvido, e os alunos expressavam sentimentos de êxito a cada palavra concluída. A organização da equipe e a liderança de quem tinha mais conhecimento os levavam em busca do resultado. Os mais avançados na alfabetização incentivavam a procura das letras que precisavam. Os que tinham menos conhecimento, mas reconheciam as letras pedidas, contribuíam com suas possibilidades. Porém, em uma das rodadas, a professora percebeu que ficou uma letra errada na equipe e realizou uma votação para a mudança de pontos, pois o grupo 2 demorou mais, mas escreveu certo. A maioria votou de maneira que o ponto fosse atribuído à equipe que escreveu certo. A equipe que estava ganhando, o grupo 1, não desanimou com o ponto perdido e voltou sua atenção ao jogo para a próxima palavra. Na contagem final a equipe vencedora expressou suas conquistas e seus sentimentos ficaram evidenciados: alegria, excitação, euforia. Já a equipe que perdeu, o grupo 2, expressou desânimo, raiva, falta de espírito coletivo, algo que necessita ser melhor trabalhado entre as crianças deste grupo, conforme salientado por Mahoney (2004):

O grupo é o espaço das relações interpessoais.  
 É no grupo que a criança vive efetivamente a construção de sua personalidade, desde a sua consciência simbiótica inicial, até a construção do seu eu diferenciado.  
 É no grupo que ela adquire consciência de si e dos outros.  
 É no grupo que ela aprende desempenhar as práticas sociais e os papéis que estão definidos pela sua cultura.  
 É no grupo que ela aprende a cooperar ou competir.  
 O grupo é um espaço privilegiado de aprendizagem.  
 (MAHONEY, 2004, p. 101).

Nessa atividade verificou-se a importância da qualidade nas interações do grupo como elemento incentivador para o engajamento nas atividades de aprendizagem. A obtenção do êxito em cumprir com o objetivo proposto no jogo

desencadeou o espírito de coletividade para ir em busca das metas em conjunto com seus pares. A falta de liderança no outro grupo demonstrou que, sem um comando entre eles, a concretização do objetivo dificilmente seria alcançada. Dessa forma, constatou-se que o grupo 2 não se solidificou e houve uma única vez em que se chegou ao objetivo do jogo – a formação do nome do animal –, porém, por um esforço individual. A professora tentou sensibilizá-los para a vantagem do trabalho em equipe, mas não houve acolhimento pelos alunos. Ficou aparente a decepção da professora em não conseguir ajudar a equipe que estava perdendo. Em alguns momentos ela olhou para a pesquisadora e expressou em seu rosto o sentimento de impotência frente à situação.

No meio do jogo uma criança estava no chão chorando e a professora não parou o jogo para verificar o que aconteceu com o menino. Logo em seguida o menino parou de chorar. Este fato se evidenciou pelo comportamento da professora em dar continuidade à atividade e o menino ficar sem atendimento. Na autoscopia a professora comentou sobre o fato ocorrido naquele momento. A realização da autoscopia foi uma oportunidade da professora observar sua atuação, com possibilidades de rever seus comportamentos e modificar sua forma de interação com os alunos em uma próxima atividade.

## **5. Autoscopias**

### **5.1 Autoscopia com as professoras**

Para a realização da autoscopia com as professoras, bem como com os alunos, foram escolhidas algumas atividades filmadas em sala de aula. O objetivo da autoscopia com as professoras foi o de, por meio da análise das imagens, oportunizar a identificação de momentos significativos de interação e avaliar, juntamente com a professora em questão, em que medida sua atuação favoreceu a melhor interação possível com seus alunos. Conforme explicado na Metodologia do presente trabalho, antes de mostrar as cenas selecionadas que trouxeram reflexões acerca de suas atuações com os alunos em sala de aula, a pesquisadora dirigiu algumas perguntas, em forma de entrevista, às professoras com o intuito de colher mais informações sobre sua posição relativa às vinculações afetivas e às interações

entre professor e aluno. A partir do discurso das professoras foram criadas quatro categorias principais de análise: (1) Relação entre professor e aluno; (2) Qualidade das vinculações afetivas; (3) Linguagem emocional em sala de aula; (4) Verbalização das emoções. Os resultados são descritos a seguir.

(1) Relação entre professor e aluno

A primeira pergunta feita às professoras sobre a relação entre professor e alunos trouxe elementos significativos para o entendimento das emoções e as interações na sala de aula. Ambas as professoras afirmaram a importância do vínculo afetivo para o bom andamento do trabalho realizado e proposto aos alunos. Os sentimentos de amizade, confiança, segurança pelos limites bem delineados foram os pontos fortes nas respostas às perguntas. A seguir, pode-se visualizar uma das respostas da professora Manoela sobre a relação entre professor e aluno:

*Manoela: “- No dia a dia a gente tem que criar uma amizade com as crianças. Eles têm que sentir uma confiança em mim, eu tinha dúvida do meu comportamento porque, às vezes, eu não conseguia ser firme com eles. O professor tem que ter amizade, brincar com a criança e, quando necessário, ter o pulso firme, nós não estamos aqui só para brincar.”*

Esse diálogo apontou alguns dos aspectos importantes quando se trata da relação entre professor e aluno. Conforme citado no Capítulo 4, o professor sensível tem condições de ler seu aluno corporalmente e perceber nessa linguagem as vontades e necessidades dos seus alunos. O sentimento de confiança e a firmeza dos limites impostos às crianças é uma das formas que, no cotidiano da sala de aula, o professor poderá dar continuidade às tarefas solicitadas. A afetividade está expressa pelo acolhimento do que o aluno traz e na confiança em ter a liberdade de perguntar e resolver suas dúvidas.

Já a professora Letícia, mesmo parecendo muito preocupada em dar as respostas “corretas” às perguntas, foi fidedigna à sua postura em sala de aula.

Demonstrou em sua conversa a dificuldade com o grupo de professores na escola e como isso estava interferindo em sua atuação em sala de aula:

*Letícia: “- É essencial, né, a afetividade com as crianças. Só que, às vezes a afetividade que a gente fala muito e às vezes confunde que uma atitude da gente é interpretada como falta de afetividade com as crianças. E para quem está no dia a dia vendo sabe que não é. Sabe que a gente tem um momento que a gente brinca, a gente senta, a gente canta com eles e tem afetividade.”*

Ela assim justificou sua postura disciplinadora, em que chama atenção dos alunos para que fiquem em silêncio, sentados em sala de aula:

*Letícia: “- Só que em alguns momentos a gente precisa ser firme com eles. E isso não é falta de afetividade. Afetividade é quando as crianças sentem segurança com você. Saber que eles podem confiar em você. Que você está ali para conversar e ajudar. O relacionamento com eles é direto.”*

O autoconhecimento e as relações interpessoais também são fatores importantes para o professor, pois em seu grupo espera um retorno positivo de sua atuação, valorização do seu trabalho.

## (2) Qualidade das vinculações afetivas

A qualidade das vinculações afetivas presentes na relação professor e aluno e as formas pelas quais são representadas podem ser identificadas e elencadas na entrevista às professoras quando questionadas se a vinculação entre o professor e o

aluno interfere no desencadeamento das atividades de aprendizagem. As professoras afirmaram que sim. A professora Manoela disse:

*Manoela: “– Com certeza! Eu acho que em tudo. Se eles têm uma confiança em mim, um vínculo, eles gostam, eles vão ter mais coragem de perguntar, não vão ficar fechadinhos, com medo. O medo impede de perguntar para o professor, pois eles não sabem qual será a reação do professor.”*

Na fala da professora apareceu o medo como estado que poderá interferir no processo de engajamento nas atividades de aprendizagem. Para Wallon (2007), a emoção possui a função de mobilizar o próprio indivíduo e também mobilizar o outro. No caso de o professor amedrontar o aluno ele poderá sentir que não tem suporte para o engajamento nas atividades.

A professora Letícia destacou como elemento principal da qualidade da vinculação afetiva as formas de externar a afetividade como a própria atenção do professor ao aluno, como expressa em seu comentário:

*Letícia: “- Às vezes acontece da criança vir e você não dar aquela atenção naquele momento. E isso confunde. A afetividade vem junto com o cuidar, dar um abraço, um beijo, as regras, os limites, os combinados.”*

Além de sua própria avaliação em sala de aula, a professora Letícia concordou com a professora Manoela que o sentimento de confiança traz segurança ao relacionamento entre professor e aluno. O comentário da professora sintetiza sua opinião a respeito:

Letícia: “- *Eu trato as crianças como eu trato minha filha. Eu tenho uma filha e todas as dificuldades que eu a vi passar na escola, eu faço com que eles não passem. Eu trabalho para que eles se tornem independentes do professor, para que possam fazer as coisas sozinhos. Acho que isso também é afeto, afetividade. Eu dar a eles o que eles vão precisar no futuro.*”

A qualidade das vinculações também ocorre da maneira que o professor se relaciona, naquilo em que ele acredita e transpõe sua vida pessoal para a escola. Conforme foi abordado no Capítulo 4 da fundamentação teórica deste trabalho, o professor, como todo ser humano, carrega em si um histórico de vida com todas as nuances afetivas, cognitivas, biológicas, sociais que o constituem – um ser em sua totalidade. O professor também elaborou muitas relações em seu meio social e familiar para chegar ao adulto que é hoje e que está em sala de aula, atuante com seus alunos. Há uma trajetória de vida pessoal que é a biografia afetivo-cognitiva e outra profissional, teórica e prática, na escola, na faculdade, contínua em serviço. Aquilo que ele construiu em sua jornada é a sua biografia e será considerada em sua postura e atuação no cotidiano escolar.

### (3) Linguagem emocional em sala de aula

A linguagem emocional em sala de aula está presente de muitas formas e o professor deveria estar atento às manifestações emocionais de seus alunos, pois ele tem condições de ler e perceber o estado emocional e poderá interferir para que desenvolva melhor seu aprendizado. A professora Manoela expressou da seguinte maneira o que pensa a respeito das linguagens emocionais:

Manoela: “- *Eu acho que sim, porque se você consegue identificar no gesto que eles não estejam bem naquele dia, você consegue elaborar uma atividade de uma forma*

*diferenciada. Puxando mais aquela criança para contar o que está acontecendo, fazendo uma brincadeira diferente, deixando de fazer o que tinha planejado que, às vezes, você percebe que algumas crianças estão precisando de atenção. Ajuda bastante.”*

A professora Letícia, por sua vez, comentou:

*Letícia: “- Eles virem te abraçar. Como você está hoje. Profe, você está linda. Ou quando eles aprontam: - Profe, eu te amo! Eles são espertos nesse sentido.”*

Foi tratado no Capítulo 3 sobre as representações emocionais da criança de cinco anos, em uma perspectiva walloniana: a sedução própria da idade para interagir com o adulto como forma de aproximação e vinculação com a pessoa que é o referencial para a construção do seu próprio eu. É identificada pelas ações das crianças para com os adultos: na maneira de falar, de se portar, nas boas ações. Elogios aos adultos como Letícia descreveu acima.

Segundo Almeida e Mahoney (2004, p.126), “... o professor pode ler seu aluno; o olhar, a tonicidade, o cansaço, a atenção, o interesse são indicadores do andamento do processo. O estado emocional interfere no engajamento das atividades.” A professora Letícia mencionou, conforme demonstrado abaixo, alguns desses indicadores:

*“- Pelo olhar deles. Nesse ponto eu sou muito perceptiva. Percebo muito fácil quando a criança está triste. Quando eles não estão bem. Ele está muito quieto e ele não é assim. Com o tempo você vai aprendendo a conhecer as crianças. Ela está brincando, mas não é do jeito dela.”*



#### (4) Verbalização das emoções

Como foi dito anteriormente, o emocionômetro é uma ferramenta que o professor pode utilizar para criar um momento de verbalização das emoções e construção de posturas e atitudes que venham a ser benéficas para os alunos. Essa categoria foi criada pelo fato da técnica ter sido aplicada aos alunos e de se ter a intenção de conhecer a repercussão dela junto aos participantes. A professora Manoela, que ficou responsável pela aplicação da atividade, relatou:

*Manoela: “– Eu fazia com eles quando eles acordavam. Alguma coisa que eles se chateavam com os amigos iam lá e mudavam. Mas, quando estavam tristes, se tinha acontecido alguma coisa, eles não queriam contar. Aí eu não sabia se insistia para contar para ajudar ou deixava. Mas, eles gostaram, participaram bastante e é uma forma de avaliar como eles estão naquele dia. Eles adoraram fazer e eu acho bem gratificante e deveria ter em todas as salas. Poderia entrar na rotina na parte da manhã, eles fazem calendário, chamada, e já aproveitar e fazer. Eu acho bacana!”*

O diálogo e as atividades específicas em que os alunos têm a oportunidade de organizar, nomear e expressar suas emoções poderá ser um dos caminhos para a tranquilidade necessária ao desempenho das atividades em sala de aula. Esse espaço criado pode vir a se tornar um diferencial de volta à calma em situações em que a elevação da temperatura emocional se mostrou presente.

A professora Letícia não se estendeu em comentários sobre o emocionômetro:

*Letícia: “- Eles associavam com a Manoela. Eles faziam no período da tarde.”*

Percebe-se que a professora Letícia não demonstrou interesse em participar de atividades em que ela não foi mencionada. Mesmo sendo uma atividade em que o material estava exposto em sala de aula, ela não perguntou por detalhes sobre o que estava ocorrendo com os alunos. São posturas diferenciadas das duas professoras, talvez como se houvesse uma espécie de competição entre ambas.

Na autoscopia realizada com as duas professoras, ambas mostraram posturas bem diferenciadas, concordando com aspectos que já haviam sido observados em sala de aula.

*Pesquisadora: “- Agora vou mostrar algumas filmagens realizadas, você participou e eu gostaria que você observasse as filmagens e falasse o que vem à sua cabeça, o que está sentindo, o que percebe para fazer uma avaliação e autoavaliação.”*

*Pesquisadora: “- Você se lembra desse dia? Do jogo Giragira?”*

A professora Manoela observava com o dedo na boca, braço cruzado, expressão do rosto apreensiva. Depois de observar sua atuação por meio da filmagem, comentou:

*Manoela: “- Olha... eu acho que eu deveria ter feito diferente nesse dia. Uma roda sentada no meio deles. Eles ficaram muito ansiosos desse jeito.”*

Quando apareceu a imagem do menino que, em certa ocasião, se jogou no chão e começou a chorar, a professora fala:

Manoela: “– *Difícil, né?! Você largar a turma inteira para ir acalmar o outro...*”

Depois de um tempo, comentou:

*“- Eu achei que eles estavam bem agitados. Foi a primeira vez que eu brinquei com eles e eu não tinha manuseado o jogo. Achei que foi bem agitado esse dia. A gente sempre tem que melhorar. Talvez se eu tivesse feito diferente, no chão... Não sei se eu expliquei direito...”*

Em seguida, expressou quando uma equipe começou a ganhar em relação à outra:

Manoela: “- *Que peninha deles! Fiquei morrendo de dó, pois não achei se eles entenderam como era para fazer ou os que estavam ali eram mais espertos que os outros. Alguns pegaram as peças para si e não entenderam o espírito de equipe. Eu queria que eles ganhassem uma vez pelo menos!*”

Pesquisadora: “- *Como lidar com isso?*”

Manoela: “- *É difícil! Naquela atividade poderia dividir em grupinhos menores para aqueles que já têm uma capacidade maior ajudassem os que não têm, para que o outro observasse o que o outro está fazendo, um lugar mais adequado. Várias coisas poderiam ser modificadas. Desde o momento que eu expliquei para eles, de uma forma diferente. Estava tudo muito*

*agitado no momento, a música no pátio... eles estavam emocionalmente agitados... eles queriam estar lá e estar aqui ao mesmo tempo. Uma forma diferente, um local diferente..."*

Assistiu ao restante da atividade filmada e comentou:

*Manoela: "- Percebi que em alguns momentos eu tinha que controlar ele para controlar a turma [referindo-se ao aluno Neto]. A gente deveria fazer sempre isso, de observar assim... Às vezes, a gente fica meio agitada no meio deles, não consegue... não consegue controlar um, não consegue controlar o outro..."*

*Pesquisadora: "- E o que mais você consegue perceber?"*

*Manoela: "- Eu acho que se dependesse deles todos iriam querer ficar no colo. Veja o Neto. São todos muito, não digo carentes... mas eles gostam de uma atenção especial. Eu acho que não consigo dar essa atenção especial a todos eles. Eu acho que voltava mais para o Neto e tinha que abandonar os outros que me queriam e não consegui... O Jonas é uma criança que, se você ficar conversando com ele, passará o dia inteiro te contando coisas. Ele quer você o dia inteiro para ele. E é complicado essa divisão. É difícil. Depois eu quero que você faça uma visão sua sobre meu trabalho, é bem importante. Eu conheço o trabalho da Letícia [a outra professora]. É bem diferente do meu. Eu acho que ela consegue dominar mais a turma. Mas, cada um tem um jeito de trabalhar..."*

A professora Manoela demonstrou maior tranquilidade e segurança na tarefa de se autoavaliar, visualizar a si mesma como protagonista de sua atuação em sala de aula, muito receptiva às imagens de sua atuação, prestou atenção a toda a filmagem do jogo do Gira-gira e, de maneira descontraída, comentou: “- *Como estou gorda, hein*”?!

Já a professora Letícia, desde o início, pareceu atenta em organizar seus recursos internos, suas defesas, para poder lidar com a tarefa. Não passou mais que um minuto olhando para as imagens gravadas. Percebeu-se em sua postura a dificuldade de olhar para si mesma, observar sua própria atuação em sala. A professora não assistia a uma atividade inteira para somente então comentar; antecipava a filmagem relatando a atividade e justificando com muitos argumentos seus comportamentos. Contava histórias sobre as crianças em sala de aula e praticamente não olhava para sua atuação nas cenas filmadas. Em poucos momentos ela assistia e voltava a proferir comentários. As filmagens mostradas à professora foram das atividades da “força” e desenho realizado por ocasião da “música da joaninha”.

Pesquisadora: “- *Vou mostrar as filmagens e gostaria que você falasse o que está percebendo, o que está sentindo*”.

Letícia: “- *Eu sou uma pessoa só. Às vezes as coisas me afetam e eu chego aqui muitas vezes triste. Na primeira gravação eu estava triste, aí foi bem difícil para mim. Eu estava triste com algumas coisas que tinham acontecido. A postura da gente não está adequada. Eu fiquei no canto e deixei... fazendo a atividade diferente. Normalmente eu já entro alegre, não tem como não ficar alegre. Na porta eles já vêm receber... Esse problema eu tenho, do meu estado emocional interferir. Isso é uma dificuldade que eu tenho, do que me abala lá fora, vai me abalar aqui. E eles percebem isso. Eles chegam: “- Profe, você*

*está muito triste...” Eles sabem quando estou brava, eu demonstro muito fácil...”*

A professora começou a se emocionar e, então, parou de falar. Depois de assistir mais um pouco à atividade do relaxamento, comentou:

*Letícia: “- Eu vejo o avanço dos alunos. O Rui é um menino que dizia que não conseguia fazer as coisas. Eu dizia que ele conseguiria. Dizia para fazer do seu jeito. Ele ia para o lugar e fazia. Eu elogiava: ‘- Viu que lindo que ficou?’”*

*“- Se você não incentiva, eles não acreditam que são capazes. A gente percebe o quanto eles vão mudando. Eu senti muita dificuldade com essa turma. Desenvolvi essa atividade lá no maternal e apliquei aqui porque eles falavam muito alto, eu não conseguia falar. Eles gritavam. Levei um mês para que eles se acalmassem. Primeiro eles falam o que está acontecendo e depois faço o relaxamento. Brinco, mostro que eles podem tocar, abraçar sem machucar. O toque foi bem importante para trabalhar a afetividade com as crianças.”*

A professora também falou da importância do grupo para o desenvolvimento individual do aluno:

*Letícia: “- Eles formam um grupo. É interessante que eles aprendem a cobrar deles e dos amigos.”*

A professora em seguida começou a chorar, dizendo:

Letícia: “- A gente é como mãe deles! Eu fico alegre e triste ao mesmo tempo. Triste porque você não vê mais. Alegre porque eles estão mais preparados para a vida.”.

Pesquisadora: “- Como foram as gravações?”

Letícia: “- Foi bom, mas ultimamente tenho escutado coisas que não deixa a gente feliz e isso interfere um pouco. Eu sou eu mesma. Eu não consigo separar as coisas. Acho que se a gente está feliz tem que demonstrar, se está triste tem que demonstrar. Mas, tem situações que precisa ponderar. Refletir um pouco mais e, ano que vem, mudar minha postura em relação a algumas coisas. Tem mudanças que você faz porque está madura e algumas porque você é obrigada.”

Letícia questionou a pesquisadora sobre o que é afetividade realmente. A pesquisadora fez uma breve explicação e a professora, a partir disso, comentou:

Letícia: “- Então são todas as formas de interação que seria o afetivo. Eu trabalho faz nove anos com a Educação Infantil e todas as crianças que passaram por mim, eu me lembro. E vejo na rua, as crianças me cumprimentam. Hoje tenho uma aluna que está com 15 anos e logo que me viu, eu não reconheci pelas mudanças de cabelo, rosto, mas ela na hora que me viu reconheceu. Então, fico triste por uns comentários de falta de afetividade. Eu não vejo que o chamar atenção, ser mais severa com as crianças é falta de afetividade. Como eu disse, tenho uma filha e lá em casa ponho muitos limites. Me acho até chata. Mas, digo que a mãe está aqui para te corrigir hoje porque lá fora ninguém vai fazer isso, lá fora o mundo vai fazer

*do jeito dele. Antes você aprenda aqui em casa com a mãe do que lá fora.”*

*“- Eu faço aqui com eles na sala da mesma forma que eu faço com minha filha. Eu vejo como é difícil para eles entrarem no Ensino Fundamental e pegar uns professores bons que a gente sabe que tem, mas a gente sabe que alguns que não. Eu trabalho numa 4ª série e sei a força que tem o que o professor fala. Eu peguei uma turma com sonhos destruídos porque uma professora disse que não eles não conseguiam. O que você fala tem muita força para uma criança. Eu acho que você não ser afetivo com as pessoas é você ignorar, é pensar só em você. Não é por aí, você não tem que passar a mão na cabeça para tudo que é feito. Você tem que sentar, chamar atenção, tem que ser firme na hora que tem que ser e mostrar para ele que nem tudo que fizer na vida ele está certo, mas que ele também pode errar. As coisas que você ouve, eu fico pensando no meu próprio trabalho, se eu ajudo da forma certa. Nesse ponto de ouvir as pessoas eu ouço muito. Eu trabalho nove anos, estudo e nunca é a mesma coisa, cada turma em cada ano que passa é diferente, são desafios novos. Quando saí do maternal e peguei os alunos de cinco anos foi uma dificuldade.”*

A professora não fez comentário algum sobre sua atuação na atividade filmada, ou seja, o “relaxamento”. Justificou suas condutas no cotidiano da sala de aula. Olhou muito pouco para a projeção, demonstrando uma conduta de evitar o contato direto com a própria atuação, em seu sentido “concreto”, conforme requeria a atividade.

Poder-se-ia supor, a julgar por sua postura defensiva da professora Letícia, que talvez sua autoestima e autoconfiança estejam baixas devido a avaliações recebidas de outras pessoas. Cada professor tem sua própria trajetória e o modo como está se relacionando com o mundo e vivenciando suas relações interpessoais influenciará sua relação com os alunos.



A técnica da autoscopia teve, como objetivo principal, coletar dados sobre a atuação das professoras em relação às interações e vínculos afetivos na sala de aula, bem como a confrontação de sua imagem na tela como oportunidade de reflexão acerca de sua postura. No caso da professora Letícia, ficou evidente a dificuldade de olhar para si mesma na tela. A reflexão sobre sua atuação concentrou-se em, de uma maneira mais genérica, avaliar suas características enquanto pessoa e professora, por vezes, comparando-se a outras pessoas.

## **5.2 Autoscopia com os alunos**

A pesquisadora informou às alunas selecionadas, Bia e Juliana, que mostraria algumas filmagens para que elas assistissem e falassem sobre as atividades que apareceriam na tela, sobre seus comportamentos e seus sentimentos. A escolha das alunas se deu pela disponibilidade da criança em interagir com o grupo, com as professoras e com a pesquisadora. A partir da análise das filmagens das crianças nas atividades, bem como de seu discurso na autoscopia, foram criadas três categorias principais: (1) Interação entre a criança e os adultos; (2) Interação entre pares; e (3) Verbalização das emoções. A descrição dos resultados obedecerá à ordem das categorias.

### **(1) Interação entre a criança e os adultos**

A pesquisadora explicou para as alunas como seria a atividade: assistiriam às filmagens e conversariam com a pesquisadora. Bia se mostrou disponível para a atividade, mas mexia seu corpo demonstrando um pouco de ansiedade. A pesquisadora perguntou se ela se lembrava da atividade que foi filmada. E ela respondeu:

Bia: “– A Bia, o Neto, o Luca... e eu.”

Bia falou na terceira pessoa e depois na primeira pessoa para se identificar. Oscilava em sua linguagem quando se referia a si própria e aos outros, o que é uma das características da criança por volta dos três anos de idade, quando se inicia o estágio do personalismo.

A pesquisadora explicou o mesmo procedimento da atividade para a outra aluna, Juliana, que ficou bem concentrada olhando a primeira filmagem e não comentou nada. A pesquisadora iniciou com uma pergunta para que a aluna participasse da atividade:

Pesquisadora: “- *Você lembra deste dia?*”

Juliana: “- *A gente estava fazendo feio.*”

O comentário estava relacionado ao modo como a sua equipe estava reagindo no jogo da Força. O seu grupo estava perdendo e em alguns momentos gritavam e falavam palavrões. A aluna Bia também observou seus comportamentos inadequados de atuação e isso apareceu em sua fala. Enquanto assistia à atividade, Bia ficava mexendo em seu pé demonstrando um pouco de ansiedade ao analisar suas ações. Fez então o comentário:

Bia: “- *Estamos fazendo o que viu lá fora*”. *A gente foi lá fora plantar as nossas flores. Quando a gente voltou a profe falou para a gente fazer a flor com aquele negócio de terra. E eu fiz uma borboleta e uma joaninha. Eu gostei de fazer porque eu gosto de desenhar em casa, na escola. Eu pergunto para minha vó se eu posso desenhar e ela deixa antes de eu dormir.*

Bia começou a rir quando viu que estava jogando terra sem a professora ver. A aluna respondeu que gostava de fazer a atividade porque gostava da pesquisadora. Nessa idade a criança utiliza de muitos meios para seduzir o adulto na busca pela construção dos vínculos afetivos. É a demonstração de que o adulto é

importante e está afetando a sua constituição como pessoa nos aspectos afetivo, cognitivo e motor.

Pesquisadora: “- *O que você está fazendo?*”

Bia: “- *Não sei.*” *Depois de um tempo diz: - Eu tô jogando terra!*  
(Ela continua rindo de seu comportamento)

Bia: “- *Não sei, mas às vezes eu faço. Porque eu queria.*  
(continua rindo). *Porque eu queria quebrar tudo!*”

Pesquisadora: “- *Por que você queria quebrar tudo?*”

Bia: “-*Porque eu queria quebrar a pedra de barro no chão*”.

Pesquisadora: “- *O que você sente quando quer quebrar a pedra de barro no chão?*”

Bia: “- *Às vezes vai no meu olho. E é ruim*”.

Outra característica do estágio do personalismo é a oposição ao adulto, conforme comentado anteriormente. A crise de oposição existe para que um indivíduo possa se afirmar na configuração de uma pessoa única, buscando a independência do seu eu. Assim, em suas atitudes na escola Bia demonstra, até de forma agressiva, essa diferenciação, que às vezes pode ser marcada por conflitos. A criança tem seus argumentos, seus motivos para assim agir, mas a lógica da criança é diferente da do adulto e, por isso, é muitas vezes avaliada como frágil.

## (2) Interação entre pares

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. A aluna Juliana mostrou, em sua fisionomia, a alegria em se perceber na filmagem e pertencendo ao grupo de amigos. A pesquisadora perguntou para iniciar a atividade:

Pesquisadora: “- *Você já achou você na filmagem?*”

Juliana: “- *Sim, sim, sim.*” (ela sorri o tempo todo assistindo ao vídeo, mostra com o dedo que se achou no filme e sorri).

Juliana: “- *Nós estamos brincando de forca.*”

Pesquisadora: “- *Você gosta de forca?*”

Juliana: “- *Nós estamos gritando revolta que é forca, para jogar de novo. Sabia que Felipe ia sair da escola?*”

Pesquisadora: “- *Como você ficou?*”

Juliana: “- *Fiquei triste!*”

Juliana assistiu bem concentrada a toda a filmagem e só falou quando a pesquisadora perguntou. Ela sorriu quando sua equipe comemorou que estava vencendo no jogo. A reação das crianças mostra, mais uma vez, a importância do grupo, as relações e vínculos que se estabelecem para a formação de sua personalidade. Segundo Almeida (2008), “o meio escolar, ao propor atividades que privilegiem trabalhos em grupos e atitudes de cooperação, permite à criança experimentar situações novas que ora ele pode ser autor, ora pode ser protagonista”. Na fala de Juliana voltou a questão da derrota de sua equipe e o sentimento de raiva enquanto a outra equipe comemorava:

Pesquisadora: “- *O que aconteceu ali?*”

Juliana: “- *Eu fiquei brava porque eles gritaram.*”

Pesquisadora: “- *Você não gostou porque eles ganharam ou porque eles gritaram?*”

Juliana: “- *Não gostei que eles gritaram. É ruim.*”

Apenas uma brincadeira e as emoções envolvidas nela geram aproximações e conflitos entre os alunos, enfatizando o papel do professor em lidar com essa turbulência em sala de aula. Uma maneira de realizar esse trabalho é a verbalização das emoções que estão emergindo, categoria que esteve presente nas filmagens e observada nas entrevistas da autoscopia.

### (3) Verbalização das emoções

As verbalizações das emoções foram comentadas na entrevista de Juliana e de Bia, tendo em vista o emocionômetro. As crianças entenderam o procedimento da atividade e participavam porque achavam legal colocar seu nome lá. A autoscopia demonstra que a atividade trouxe sentimentos agradáveis para a aluna Juliana:

Pesquisadora: “- *O que vocês faziam no emocionômetro?*”

Juliana: “- *Colocava o nome. No feliz e no triste.*”

Pesquisadora: “- *Por que você colocou no triste?*”

Juliana: “- *Não lembro.*”

Pesquisadora: “- *Depois você conseguiu mudar?*”

Juliana: “- *Sim.*”

Pesquisadora: “- *Você gostava de fazer o emocionômetro?*”

Juliana: “- *Sim, eu achava legal.*”

Pesquisadora: “- *Com quem você fazia o emocionômetro?*”

Juliana: “- *Fazia com a Mariana. Era gostoso colocar o nome lá.*”

Bia relatou com mais detalhes a experiência a respeito da atividade. Nomeou as quatro emoções básicas trabalhadas no emocionômetro: alegria, tristeza, medo e raiva. Quando questionada sobre a atividade, respondeu que gostava de participar porque foi a pesquisadora que levou o emocionômetro para a sala de aula. A aluna compreendeu perfeitamente que era para colocar o seu nome no desenho que simbolizava o sentimento que melhor representava seu humor naquele dia, como se pode averiguar no diálogo abaixo:

Pesquisadora: “- *Bia, você lembra do emocionômetro?*”

Bia: “- *Sim!*”

Pesquisadora: “- *Onde está?*”

Bia: “- *Está na sala. E é como a gente fica.*”

Pesquisadora: “- *Você gostou de fazer essa atividade?*”

Bia: “- *Eu tinha que colocar o nome no feliz, triste, medo e bravo. Porque eu sempre gosto de você e que você trouxe esse negócio para colocar o nome como está se sentindo hoje. Quando eu me mudar para a outra escola, mas eu vou sentir saudades de vocês e não vou poder ficar na escola de novo. E nas férias eu venho com a minha mãe se ela não for trabalhar.*”

A aluna respondeu que gostava de fazer a atividade porque gostava da pesquisadora. Indica Wallon que, nessa idade, a criança utiliza de muitos meios para seduzir o adulto na busca pelo vínculo afetivo, que é próprio do estágio do personalismo. É uma das demonstrações de que o adulto é importante e está afetando a sua constituição como pessoa nos aspectos afetivo, cognitivo e motor.

As declarações das alunas sobre o emocionômetro são positivas e as verbalizações das emoções em sala de aula são incentivadoras de vinculações entre aluno e professor e entre pares.

## **6 Estudos individualizados**

O estudo individualizado de alguns alunos tem por objetivo ilustrar a maneira como pode ser entendida, dinamicamente, a trajetória de cada aluno na pesquisa de campo realizada. Serão destacados momentos em que se sobressaíram situações nas categorias sinalizadas em todos os instrumentos utilizados: desenhos, observações nas filmagens, atuação no jogo e no emocionômetro, bem como a autoavaliação na autoscopia.

Serão apresentados os estudos individualizados de três participantes da pesquisa, selecionados pela disponibilidade de interação na sala de aula e pelo potencial de sua trajetória atingir o objetivo a que se propõe este procedimento. Com relação às alunas Bia e Juliana, foram feitas análises em todos os instrumentos utilizados. O aluno Neto ausentou-se no dia da autoscopia e, como era a última semana de aula na pré-escola, não foi possível incluir a análise desse instrumento.

## 6.1 Bia

A aluna Bia foi escolhida para o estudo individualizado porque apresentou disponibilidade em participar de todas as atividades, incluindo a autoscopia, bem como porque apresenta um bom posicionamento e boa linguagem para sua idade. Nas filmagens demonstrava a si mesma sem preocupações com o registro na filmadora. Em muitos momentos notou-se em seu comportamento a necessidade de chamar atenção das professoras e dos colegas. Em algumas atividades demonstrou situações do estágio do personalismo: oposição ao adulto; atitudes de sedução e imitação.

No desenho “Sala de aula” observaram-se entre os símbolos registrados aqueles representativos de emoções e sentimentos: coração, fisionomia alegre, natureza. No registro escrito relativo ao desenho, Bia falou da importância das amizades e obediência à solicitação da professora.

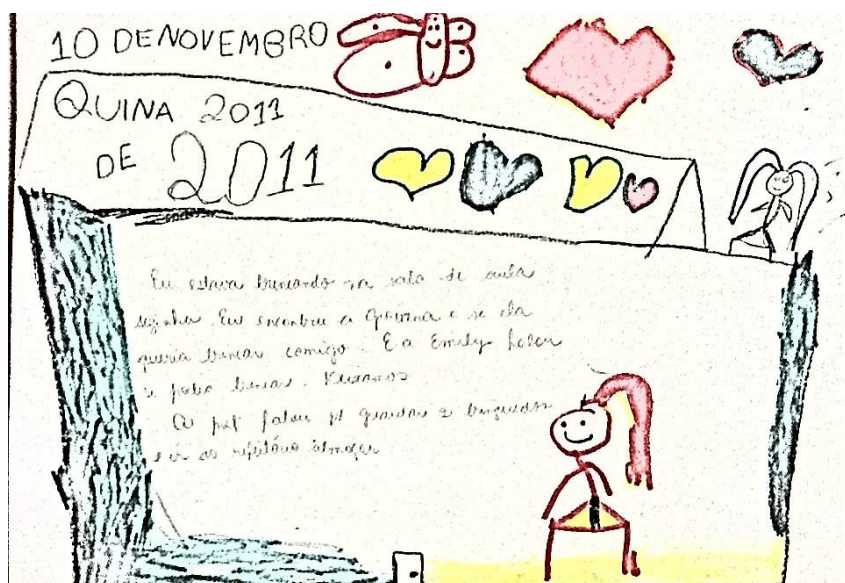


FIGURA 11 – PRIMEIRO DESENHO REPRESENTATIVO DO ESTUDO INDIVIDUALIZADO DE BIA  
 FONTE: ARQUIVO DA AUTORA

<sup>8</sup> “Eu estava brincando na sala de aula sozinha. Eu encontrei a Giovana e perguntei se ela queria brincar comigo. E a Emília falou se podia brincar. Deixamos. A professora falou para guardar os brinquedos e ir ao refeitório almoçar.”

No desenho de “Alguém ensinando e alguém aprendendo” a aluna desenhou um adulto e uma criança. No relato descreveu a pesquisadora ensinando a ela como “pular corda até ficar bem cansado”. No momento do registro, notou-se que a aluna falou o nome da pesquisadora para buscar a vinculação com ela.

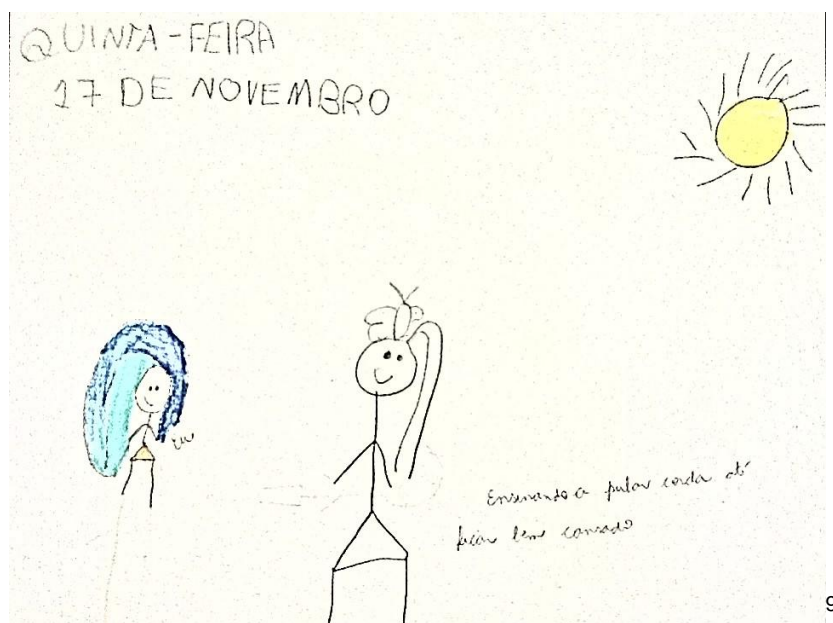


FIGURA 12 – SEGUNDO DESENHO REPRESENTATIVO DO ESTUDO INDIVIDUALIZADO DE BIA  
 FONTE: ARQUIVOS DA AUTORA

No desenho “Eu fico feliz quando...” Bia desenhou a escola, ela própria e a professora. No relato disse que gosta da escola, da professora, do que ela faz e da horta. A relação com a professora se destaca no desenho, pois ocupa grande parte da folha. A natureza é mencionada como fator importante na felicidade e registra o sol, uma flor e borboletas. Individualmente, nas observações da aluna em sala de aula e de seu desempenho nas atividades propostas e nas filmagens confirmam-se elementos que apareceram nas categorias dos núcleos de significação relativos à afetividade: interação com o adulto; interação com a natureza.

<sup>9</sup> “Ensinando a pular corda até ficar bem cansado.”



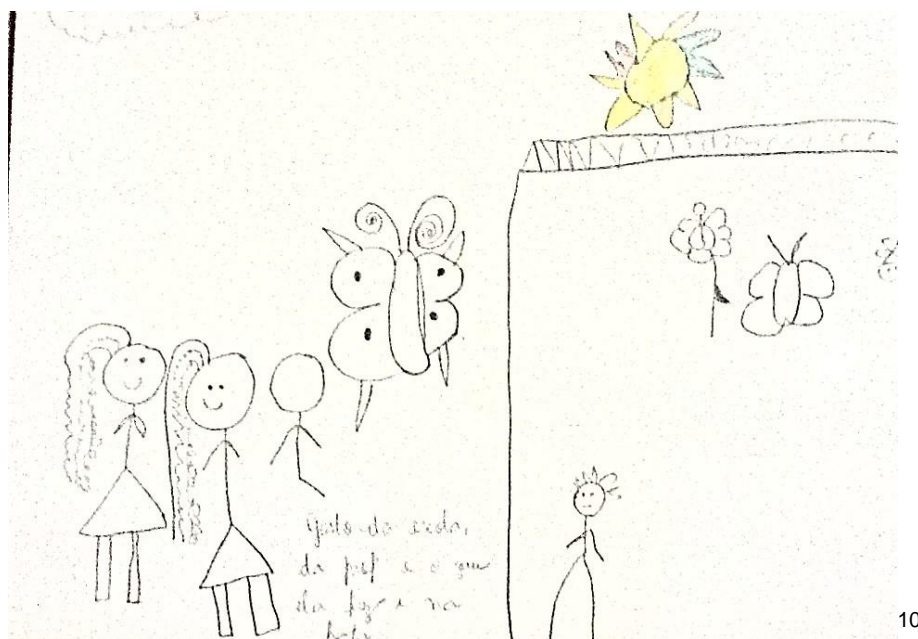


FIGURA 13 – TERCEIRO DESENHO REPRESENTATIVO DO ESTUDO INDIVIDUALIZADO DE BIA  
 FONTE: ARQUIVOS DA AUTORA

Nas atividades propostas relacionadas ao emocionômetro, Bia participou ativamente principalmente em colocar o seu nome no painel para informar o que estava sentindo no dia e, na atividade de escutar a música e relacionar com a emoção também se saiu bem. Ela relatou na autoscopia que “achava legal” fazer o emocionômetro para falar o que estava sentindo. Defende-se que a verbalização das emoções é um fator importante para o autoconhecimento e para o aprendizado da organização das atitudes e comportamentos.

No jogo Gira-gira Bia ficou sentada no chão, juntamente com os colegas, atenta à explicação da professora Manoela. No início buscou algumas letras e ficou mexendo nelas e olhando a agitação de alguns alunos. Não participou da montagem da palavra, mas comemorou junto com o grupo a primeira rodada. Ficou um bom tempo juntando letras e brincando, mas não tentou em nenhum momento ajudar sua equipe ou montar a palavra. Em outras rodadas demonstrou indiferença ficando de cabeça baixa enquanto sua equipe comemorava o objetivo alcançado. A professora Manoela foi conferir as letras da outra equipe e Bia se aproximou para tentar um contato e nesse momento a professora pediu para que ela voltasse para sua equipe. Percebe-se o desânimo da Bia com a postura da professora e poderia ser a

<sup>10</sup> “Gosto da escola, da professora e do que ela faz e da horta.”

oportunidade para o engajamento na atividade, mas retornou para a mesa de sua equipe. Pode-se afirmar que como não era ela quem estava na liderança da atividade e do grupo preferiu se excluir da atividade e no fim do jogo para chamar atenção subiu em cima da mesa e ficou se arrastando de um lado para outro.

Na autoscopia, conforme relatado anteriormente, foram criadas três categorias: (1) Interação entre a criança e os adultos; (2) Interação entre pares; e (3) Verbalização das emoções.

A aluna Bia demonstrou características das crianças no estágio do personalismo: linguagem oscilando da terceira pessoa para a primeira e a oposição ao adulto na categoria interação entre a criança e os adultos. Na verbalização das emoções a aluna relatou com mais detalhes a experiência a respeito da atividade. Nomeou as quatro emoções básicas trabalhadas no emocionômetro: alegria, tristeza, medo e raiva. O trabalho com o emocionômetro abre as possibilidades de conhecer a si mesmo e compreender o que se passa com o outro. Trata-se de uma oportunidade de diálogo entre o seu eu e o outro se manifestando nos relacionamentos interpessoais.

De maneira geral, a análise da trajetória da aluna trouxe elementos que corroboram o entendimento da base teórica e auxiliam o olhar do pesquisador acerca da compreensão do desenvolvimento infantil e da pessoa como ser integral.

## 6.2 Juliana

A aluna Juliana participou ativamente de todas as atividades, apresentava uma boa desenvoltura e alguns registros marcantes para sua idade. Em muitos momentos notou-se em seu comportamento a simplicidade de suas ações e a boa convivência com as professoras e os colegas. Ao longo das atividades também demonstrou situações do estágio do personalismo: oposição ao adulto; atitudes de sedução e imitação.

A categoria interação em sala de aula apareceu nos desenhos de Juliana: a professora Letícia e seus amigos, bem como no relato em que a professora estava ensinando no quadro para seus alunos. Assim pode-se supor que esta criança já reconhece a escola como um dos espaços formais para a construção do

conhecimento. A vinculação entre o adulto e a criança também estava implícita no registro, bem como a interação entre pares.



FIGURA 14 – PRIMEIRO DESENHO REPRESENTATIVO DO ESTUDO INDIVIDUALIZADO DE JULIANA  
 FONTE: ARQUIVOS DA AUTORA

No desenho “Alguém ensinando e alguém aprendendo” Juliana destacou a interação com um adulto da família para a formalização dos saberes. Em seu relato, desenhou sua mãe lhe ensinando as letras. O vínculo entre a criança e o adulto é o referencial mais importante para a construção do seu eu, da cognição, da afetividade, da pessoa de forma integral.

<sup>11</sup> “A professora Letícia e as crianças. A professora está escrevendo no quadro para os alunos.”



FIGURA 15 – SEGUNDO DESENHO REPRESENTATIVO DO ESTUDO INDIVIDUALIZADO DE JULIANA  
 FONTE: ARQUIVOS DA AUTORA

No desenho “Eu fico feliz quando...” apareceu novamente a vinculação entre a criança e um adulto da família. Juliana mencionou ficar feliz quando vai ao zoológico “pegar balão para soltar com sua mãe”. Implícita em seu relato apareceu a interação com a natureza e a importância da vivência de momentos prazerosos com um adulto de referência.

<sup>12</sup> “Ensinando as letras.”

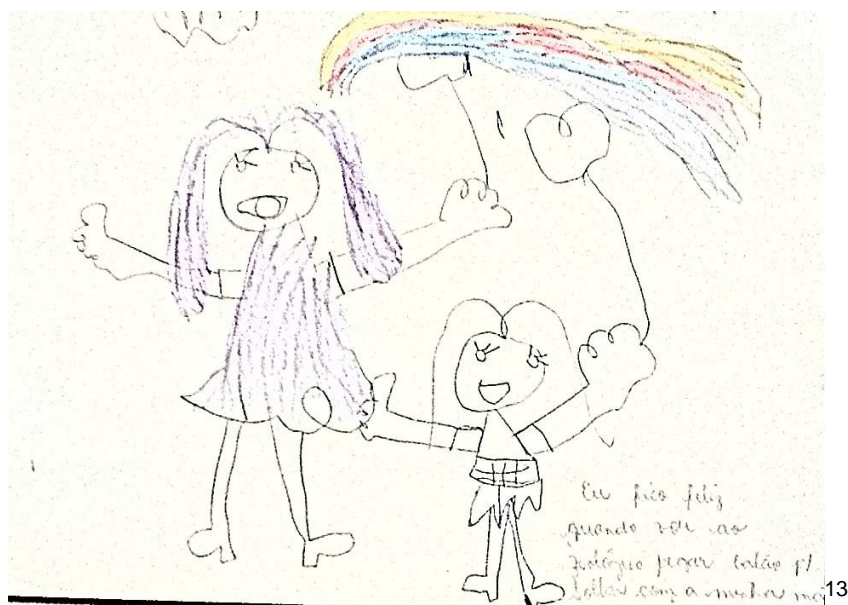


FIGURA 16 – TERCEIRO DESENHO REPRESENTATIVO DO ESTUDO INDIVIDUALIZADO DE JULIANA  
 FONTE: ARQUIVO DA AUTORA

No jogo Gira-gira a aluna Juliana prestou bem atenção, quietinha e todo seu corpo respondeu ao encantamento da explicação da professora em demonstrações de sorrisos e a cabeça balançando afirmativamente. As crianças que estavam sentadas no chão se aproximaram da professora para tentar tocar no jogo. Juliana permaneceu em seu lugar em sinal de obediência às solicitações da professora e aguardou para a escolha do grupo para o jogo. Durante a execução do jogo ficou olhando seus colegas montarem as palavras, não contribuiu efetivamente para o objetivo a ser alcançado, mas não atrapalhou e não comemorou quando a equipe acertou a rodada. Outra manifestação contrária ao grupo que Juliana também apresentou no jogo da Força foi tampar os ouvidos quando os colegas estavam gritando. Quase no fim do jogo, Juliana se aproximou dos alunos que estavam montando as palavras no grupo para ajudar. A aluna ressaltou a importância de uma das categorias que aparecem nos instrumentos que é a interação entre pares, bem como o pertencimento ao grupo em que faz parte. A vinculação por meio da sedução e obediência é umas das características desse estágio e na Juliana isso apareceu em destaque no jeito de se portar, de falar e manter a sua disciplina em sala de aula.

O emocionômetro, que tinha como objetivo a verbalização das emoções e a partir disso o engajamento nas demais atividades propostas, foi pouco abordado

<sup>13</sup> “Eu fico feliz quando vou ao zoológico pegar balão para soltar com a minha mãe.”

pela aluna na autoscopia. Porém, ela participou das atividades relacionadas às emoções e sua declaração foi positiva em relação à nomeação das emoções como oportunidade de falar sobre o que se sente.

A aluna demonstra, considerando-se todos os instrumentos da pesquisa de campo, a importância da interação entre a criança e os adultos pela forma como ela se comporta na presença de um adulto. Nos desenhos registrou a relação de autoridade da professora com os alunos e a relação de amor com a mãe. Nas filmagens também apareceram comunicações de afeto para com a pesquisadora. A partir de tais comportamentos pode-se perceber a busca incessante pela vinculação com o adulto que é sua referência, como também fonte de amor, cuidado, atenção.

Na categoria interação entre pares ficou bem evidenciado que a aluna não aprecia a exposição das emoções de maneira calorosa, pois deixou transparecer que o modo como a sua equipe estava reagindo no jogo da Força não era de seu agrado (colocava as mãos tapando as orelhas para tentar não escutar as manifestações dos colegas). O seu grupo estava perdendo e, por isso, em alguns momentos as crianças gritavam e falavam palavrões; Juliana deixou bem pontuado que é ruim gritar e falar palavrões. Parece demonstrar com essa atitude o que Wallon diz a respeito da intelectualização das emoções a partir dos quatro anos.

### 6.3 Neto

O aluno Neto se destacou perante a turma por seu comportamento inverso ao dos demais alunos. No aspecto social, apreciava ter suas vontades satisfeitas, talvez, além do que seria desejável, mostrando certa dificuldade para lidar com a contrariedade de seus desejos. A professora Manoela continuamente dialogava com ele referentemente à importância de cada pessoa, do que significa compreender e, muitas vezes, ceder; do saber esperar para falar e ao exercício do ouvir. Ela relatou na autoscopia que sente dificuldade em colocar limites e disciplinar a turma por causa de Neto, que toma muito de seu tempo. Ela buscava mostrar ao aluno a importância dos combinados e das regras da turma, bem como a importância de, por vezes, controlar as manifestações, já que Neto muitas vezes deixa-se levar pelas emoções do momento e age por impulso.

A pesquisadora observou, em uma das atividades em sala que Neto fazia de tudo para chamar a atenção da professora. Batia a cadeira no chão, levantou do lugar e sentou no chão. A professora foi até lá e o colocou no lugar novamente. A professora explicou a música da Joanelha da festa de encerramento e escreveu a palavra “joanelha” no quadro. Neto começou a bater a mão na carteira para chamar novamente a atenção da professora e, bem baixinho, soletrou todas as letras da palavra. Manoela pediu para que ele baixasse a cabeça na mesa. Ele continuou a repetir as letras da palavra JOANELHA e, depois que a professora terminou de escrever no quadro, falou para si bem baixinho: “- *Acertei!*”

Nesta passagem fica transparente que a qualidade das interações que se estabelecem entre o professor e o aluno pode interferir na construção dos caminhos de aprendizagem, que é o problema da presente pesquisa. Seria importante que a professora percebesse que o aluno está chamando sua atenção para que ele possa demonstrar o seu conhecimento. Neto deixa nítido que possui uma caminhada de aprendizagens, mas não está sendo suficientemente valorizado pela professora. O que se destaca para Manoela é o comportamento de oposição e é a isso que ela reage. Essa é uma das características da fase do personalismo que o aluno se encontra, mas que, nesse caso, acaba reforçando a falta de limites e de disciplina do aluno.

A vinculação afetiva entre o aluno e o professor é demonstrada no desenho que ele faz da professora “ensinando sobre as regras”, como apresenta na figura abaixo:

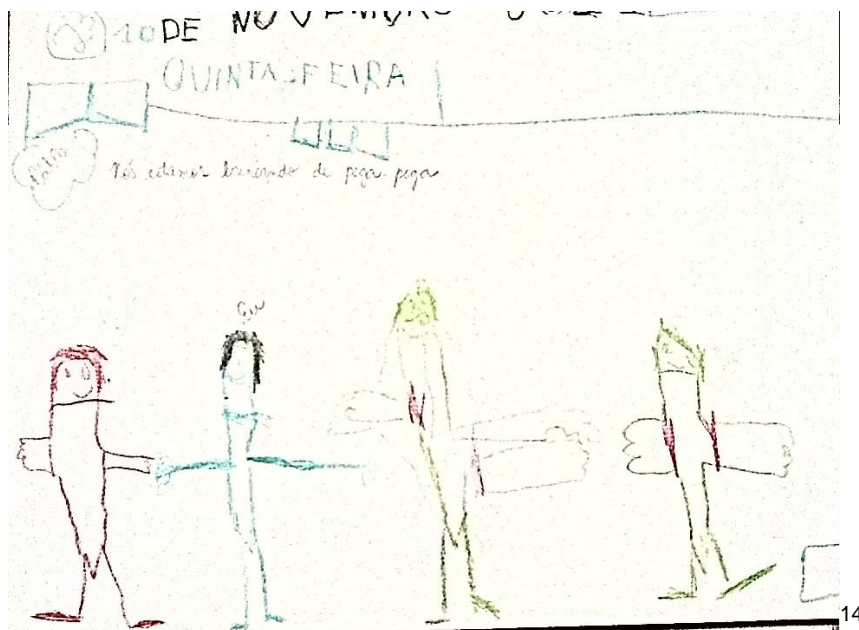


FIGURA 17 – PRIMEIRO DESENHO REPRESENTATIVO DO ESTUDO INDIVIDUALIZADO DE NETO  
 FONTE: ARQUIVOS DA AUTORA

No desenho de Neto, ele aparece sentado na sala de aula e a professora Manoela o está ensinando. Para Wallon, o convívio com as outras crianças traz benefícios para o desenvolvimento integral do ser humano. E, avaliando o desenho, pode-se observar a importância da interação entre pares, pois Neto desenha seu amigo e os dois estão sentados na mesma posição e com expressão facial agradável.

No desenho da “sala de aula” fica o registro novamente do grupo como espaço das relações interpessoais e é no grupo que se aprende a consciência de si e dos outros. Neto exprime em seu desenho a vinculação com seus colegas mais próximos na atividade em que estão trabalhando de desenhar como se pode visualizar na figura abaixo:

<sup>14</sup> “Nós estamos brincando de pega-pega”.



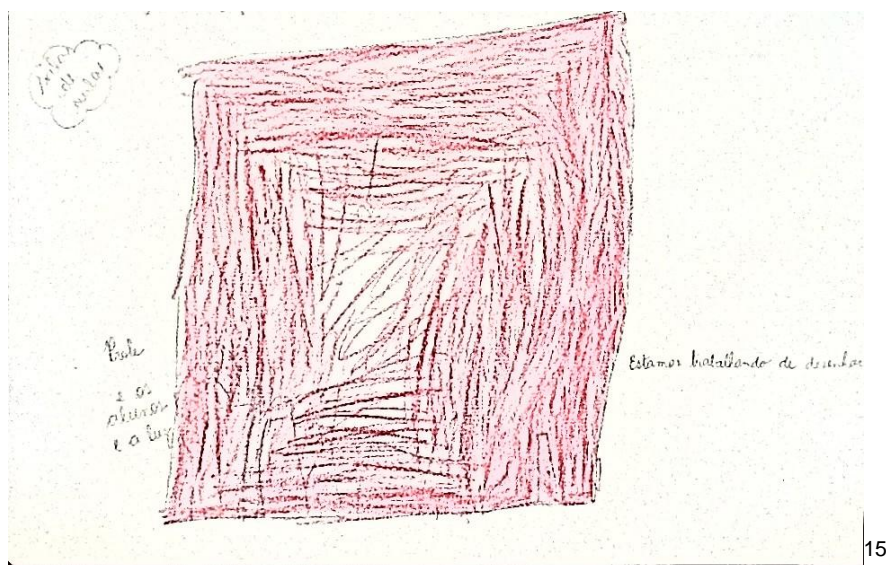


FIGURA 18 – SEGUNDO DESENHO REPRESENTATIVO DO ESTUDO INDIVIDUALIZADO DE NETO  
 FONTE: ARQUIVOS DA AUTORA

A importância do grupo nessa fase fica comprovada pelos desenhos das crianças os quais, nas três modalidades solicitadas, aparecem os colegas em momentos de interação por meio de atividades de aprendizagem e no caso do desenho do Neto fica mais evidente quando desenhou os colegas e pintou uma cor forte por cima envolvendo todos no desenho.

No desenho “Eu fico feliz quando...” Neto registra a natureza como elemento agregador do sentimento de felicidade. A íntima relação com a natureza foi uma das categorias que se destacou nos desenhos de maneira geral no presente estudo. Percebeu-se que o espaço por si só desencadeia a interação e, no caso de Neto, a sombra de uma árvore lhe traz momentos de felicidade:

<sup>15</sup> “Professora, os alunos e a luz. Estamos trabalhando de desenhar”.

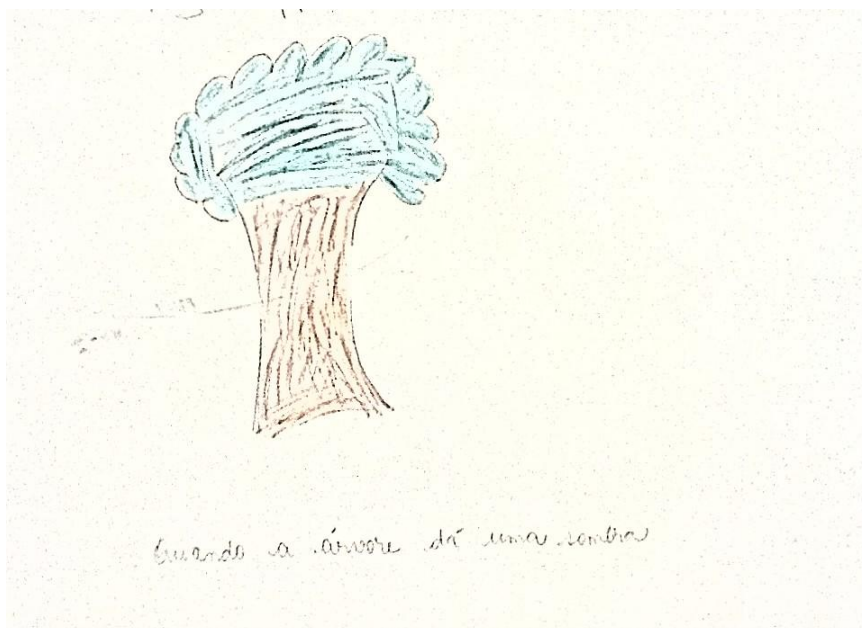


FIGURA 19 – TERCEIRO DESENHO REPRESENTATIVO DO ESTUDO INDIVIDUALIZADO DE NETO  
 FONTE: ARQUIVOS DA AUTORA

Nas atividades propostas pela professora Manoela observa-se que o vínculo afetivo entre professor e aluno se manifesta em sala de aula nas formas de comunicação tanto da parte de Neto quanto da professora. Neto saiu do lugar no momento da explicação da professora e foi mexer na mochila de um colega. Por que exatamente no momento da explicação ele demonstra em sua atitude corporal sua oposição à fala da professora? Ela chamou sua atenção e ele, então, se deitou no chão.

A esse respeito, a professora Manoela comentou com a pesquisadora: “– *É o tempo todo assim!*”. Quando Manoela o chamou para desenhar no quadro, ele disse: “– *Profe, eu não quero.*” Neto costuma levantar, andar pela sala e se aproximar da professora. Sentou-se à mesa da professora e disse: “– *Não vou desenhar porque não sei.*” Neto ficou então sentado à mesa da professora e outra criança foi chamada para desenhar no quadro. E, assim, todos os alunos (menos Neto) desenharam no quadro os animais que são mencionados na música de encerramento do ano. No entanto, após um tempo, Neto pegou o giz para desenhar, mostrou para a professora o que desenhava, mas ela não olhou para o desenho. Ele então iniciou outro desenho e, depois, não parou mais em seu lugar.

<sup>16</sup> “Eu fico feliz quando a árvore dá uma sombra”.

Nesse relato há outro fator marcante: além da oposição que Neto apresenta existe a tentativa de aproximação do aluno por meio da imitação da professora, quando deseja sentar-se em seu lugar e ficar próximo a ela em sua mesa. Isso parece não ser devidamente considerado por parte da professora. Há, por parte da professora Manoela, uma preocupação em relação à atenção que precisa dedicar ao aluno em detrimento daquela que dispensa às outras crianças. A professora enfatizou este aspecto na autoscopia, principalmente nas imagens marcantes quando precisou interceder para conter algum comportamento inadequado do aluno. A professora tem certeza que deixou de interagir com as outras crianças por causa do tempo que dispensou em cuidados com o Neto. Entretanto, observa-se que, na maioria das vezes, ela apenas repreendeu o aluno e não dialogou com ele para averiguar qual realmente era a necessidade de Neto, ou demonstrou se preocupar com o fato de que, talvez, por meio de uma conversa onde a criança tivesse a oportunidade de verbalizar o que sentia poderia voltar suas ações para as situações de aprendizagem. Em alguns momentos das filmagens livres e das observações em sala de aula verifica-se que a professora ficou sem atender à real demanda do aluno por atenção.

## **7. Discussão geral**

A proposta, aqui, é a de um momento de discussão dos principais resultados obtidos dos dados coletados por meio da análise dos instrumentos utilizados ao longo da pesquisa, buscando conectá-los às bases teóricas que fundamentaram o presente trabalho. Optou-se por uma organização segundo os conceitos principais da obra de Wallon no que se refere à afetividade e às interações entre as crianças e o adulto em sala de aula, como também ao conceito de alteridade e às crenças autorreferenciadas.

Os dados coletados pelos instrumentos desenhos com relatos, filmagens livres, jogo Gira-gira, emocionômetro e autoscopia trouxeram diversos elementos para a criação das categorias de análise para a busca de resposta aos questionamentos da pesquisa: como a qualidade das interações entre professor e aluno pode interferir nas situações de aprendizagem. E como o aluno e o professor percebem, do ponto de vista da afetividade, tais interações. Pode-se, por meio

deles, mostrar alguns tipos de interações que estão presentes em sala de aula e como estas são representadas pelos alunos, como também, pelas professoras participantes do estudo.

A observação foi, em todos os momentos da coleta de dados, o ponto forte para a busca das respostas exigidas pela pesquisa, trazendo elementos que corroboram o pensamento de Wallon (2007, p. 15): “Mas a psicologia da criança, ou pelo menos a da primeira infância, depende quase exclusivamente da observação.” Os registros escritos e verbais nos instrumentos dos desenhos com relatos também trouxeram representações significativas do universo infantil acerca da afetividade e de como ela se manifesta na dinâmica da sala de aula.

O trabalho de análise do material coletado foi exaustivo na busca de categorias manifestadas nas ações dos participantes do estudo. Primeiramente foram elencadas as manifestações das interações por meio das análises dos desenhos e, de maneira geral, obteve-se com mais frequência os tipos de interações que se estabelecem na escola, pois mesmo que os desenhos levassem a um direcionamento (desenho da “Sala de aula”, “Alguém ensinando e alguém aprendendo” e “Eu fico feliz quando...”) os alunos registraram outros tipos de interações, que ocorrem para além da escola: com adultos, com a família, por meio de brincadeiras, em contato com a natureza e em situações de aprendizagem extraescolar. Desse ponto de vista pode-se dizer, conforme destacado anteriormente, que “é na interação que o sujeito se constrói” (LA TAILLE, 1992, p.107) e, além disso, que a afetividade é a qualidade pela qual afetamos e somos afetados nas interações que experienciamos (SANT’ANA, LOOS E CEBULSKI, 2010).

Os registros das filmagens livres facilitaram a análise, pois tornou possível voltar às cenas e com calma elencar, por meio das observações e análises, as referências teóricas explícitas nas ações e falas dos sujeitos envolvidos na pesquisa: alunos e professores. Tal dinâmica de análise é reiterada pelas palavras de Wallon (2007):

Embora, por exemplo, o registro cinematográfico de uma cena já corresponda a uma escolha muitas vezes bem determinada – escolha da própria cena, do momento, do ponto de vista etc. – será apenas sobre o filme, cujo mérito está em tornar permanente uma sequência de detalhes que teriam escapado ao espectador mais atento e sobre os quais ele passa

a poder retornar sempre que quiser, que poderá começar o trabalho direto de observação. (WALLON, 2007, p. 17).

Nas filmagens livres foi detectada a importância do pertencimento ao grupo como outra interação importante na construção do eu, da personalidade, além de momentos diferenciados de aprendizagem e de interações sociais entre as crianças no espaço escolar. As filmagens livres permitiram ainda que fossem escolhidos os alunos que participariam da autoscopia e identificadas em ações espontâneas das crianças, nas atividades, as principais características do estágio do personalismo: imitação, oposição e sedução. Segundo Wallon (2007, p. 27), “o estudo da criança é essencialmente o estudo das fases que farão dela um adulto.” Ainda relacionado ao estágio do personalismo, Galvão (2010) pontua:

No estágio do personalismo, que cobre a faixa dos três aos seis anos, a tarefa central é o processo de formação da personalidade. A construção da consciência de si, que se dá por meio das interações sociais, re-orienta o interesse da criança para as pessoas, definindo o retorno da predominância das relações afetivas. (GALVÃO, 2010, p. 44).

A utilização do emocionômetro mostrou-se uma oportunidade de percepção das próprias emoções e sua verbalização, visando à organização de atitudes e ações a partir da consciência do que se está sentindo. Como é uma atividade para ser realizada diariamente, não foi possível acompanhar os efeitos de sua aplicação no comportamento dos alunos; porém, as declarações da professora Manoela e das alunas que participaram da autoscopia sobre o emocionômetro mostraram-se positivas.

Os jogos mostraram duas facetas das interações no grupo pesquisado: (1) a construção do espírito coletivo, que pode facilitar as atividades de aprendizagem, e (2) a diferenciação individual nas performances de acordo com os objetivos das brincadeiras propostas. A respeito disso, Gulassa (2004) afirma:

Os grupos funcionam como referência, possibilitando à criança adquirir experiências imprescindíveis. Oferecem a possibilidade de conhecimento de si própria e do outro pela possibilidade de conhecer e se medir na comparação com o outro. Oferece também a possibilidade de perceber a si mesmo e ao outro por meio “do que é meu e do que é teu”, começando a fazer uso desses pronomes, e posteriormente entende o que é de interesse

comum a ponto de surgir o pronome nós, que designará simultaneidade entre todos. Todas estas relações complexas de apropriação de si e de diferenciação dos outros são conquistadas e desenvolvidas no processo de relações interpessoais que acontecem no grupo. (GULASSA, 2004, p.102).

Em todos os instrumentos utilizados foram percebidos elementos relativos à qualidade da vinculação dos alunos com seus pares: nos desenhos, além das imagens representadas, verificaram-se crianças buscando a opinião do colega sentado ao lado, emprestando lápis de cor. Nos jogos filmados em atividades livres o espírito de coletividade também era intenso: o jogo da Força, o ensaio para festa de fim de ano, a brincadeira de passa anel.

O jogo Gira-gira tinha como um dos objetivos mostrar a postura e a linguagem da professora, o engajamento dos alunos à atividade. Uma das equipes trabalhou coletivamente. As lideranças surgiram nessa equipe, representadas pelas crianças que estavam mais aptas à alfabetização, as quais utilizaram seus conhecimentos e organizaram a equipe em busca do objetivo a ser alcançado. Alguns alunos ficaram brincando sozinhos com as letras e outros que não tiveram interesse se dispersaram em brincadeiras alheias à atividade proposta. O grupo que não conseguiu se articular foi o que não elegeu uma liderança e cada um trabalhava individualmente. A professora se questionou incessantemente sobre a forma com que ela explicou a atividade e, como eles nunca tinham tido contato com aquele jogo, a explicação dada poderia ser um dos fatores influenciadores no fracasso de uma das equipes. Algumas considerações foram elencadas relativas a esta situação: a falta de preparo da professora para lidar com situações de conflito no grupo e consigo mesma, internamente. Um pouco mais de preparo emocional poderia conduzir a outros encaminhamentos, como parar o jogo e dar um novo início, ou fornecer uma explicação diferente, ou propor uma nova estratégia de condução (jogar em pequenos grupos para que os outros observassem, por exemplo). A pesquisadora deixou livre para a professora conduzir toda a atividade, já que a intenção do estudo era a de avaliar as interações tais como estas costumam ocorrer no espaço escolar. Pode-se, a partir desta experiência, inferir que as posturas e as formas de comunicação dos professores para com seus alunos interferem em seus desempenhos nas situações de aprendizagem.

Todos os instrumentos utilizados na coleta de dados foram se interligando no processo da pesquisa de campo e trazendo luz aos questionamentos em relação ao

propósito do trabalho. As crianças apresentaram comportamentos característicos do estágio descrito pelo principal autor de referência deste trabalho, Henri Wallon. As quatro categorias criadas para a autoscopia (relação entre professor e aluno; qualidade das vinculações afetivas; linguagem emocional em sala de aula; verbalização das emoções) mostraram-se entrelaçadas com os objetivos gerais da pesquisa: investigar como o vínculo afetivo entre professor e aluno se manifesta na dinâmica da sala de aula em comportamentos posturais e formas de comunicação; analisar as expressões emocionais dos alunos relativas à vinculação afetiva com o professor e com os colegas, buscando identificar se essa vinculação desencadeia o engajamento nas atividades propostas em sala de aula.

Ambas as professoras afirmaram a importância do vínculo afetivo para o bom andamento do trabalho realizado e proposto aos alunos. Destacaram como elemento principal da qualidade da vinculação afetiva as formas de externar a afetividade como a própria atenção do professor ao aluno e o sentimento de confiança trazendo segurança ao relacionamento. A qualidade das vinculações também depende da maneira que o professor se relaciona com os alunos, depende daquilo em que ele acredita e do que transpõe sua vida pessoal para a escola.

Os estudos individualizados de alguns alunos ilustraram a maneira como pode ser entendida, dinamicamente, a trajetória de cada aluno na pesquisa de campo realizada. Foram destacados momentos em que se sobressaíram situações nas categorias sinalizadas em todos os instrumentos utilizados: desenhos, observações nas filmagens, atuação no jogo e no emocionômetro, bem como a autoavaliação na autoscopia. Sabe-se que, em pesquisa qualitativa, os estudos individualizados envolvem uma amostra pequena, mas, assim mesmo, verifica-se que trazem elementos significativos para o entendimento e a busca de respostas aos questionamentos do trabalho.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A pesquisa realizada tem um caráter qualitativo e exploratório, e conta com uma amostra pequena, porém trouxe elementos importantes para a confrontação com a base teórica. Optou-se como principal teórico desse trabalho o estudioso

infantil Henri Wallon, com algumas inserções de outros teóricos preocupados com o estudo da afetividade. Havia consciência, ao se fazer esta opção teórica e empírica, de que limitações nas tentativas de compreender como o ser humano constrói sua afetividade apareceriam, mas foi rico o trabalho por meio do olhar walloniano acerca do homem integral.

Ao iniciar esta pesquisa tinha-se em mente buscar compreender como a afetividade na relação professor-aluno influenciaria os processos cognitivos ou, em outras palavras, em que medida os vínculos afetivos poderiam interferir nos processos cognitivos. E, nesse sentido, investigar como o vínculo afetivo se manifesta em sala de aula; se as posturas e as formas de comunicação dos professores para com seus alunos interferem nos desempenhos nas situações de aprendizagem; se a verbalização das emoções promove mudanças de comportamento e o engajamento nas situações de aprendizagem foi bastante proveitoso.

Com a finalidade de responder a estas questões os instrumentos utilizados na coleta de dados, desde as filmagens livres, desenhos, jogo, autoscopias, estudos individualizados, demonstraram variados elementos importantes que interferem na qualidade das interações que o sujeito constrói. Aqui, ressalta-se a qualidade da interação mediada pelo vínculo afetivo que se estabelece nessas relações. Na análise dos dados coletados por meio de cada instrumento foram criadas categorias e algumas delas se repetiram ao longo da pesquisa.

Nos desenhos, de maneira geral, a afetividade apresentou-se na interação das crianças com a natureza, com os adultos (significativos na escola e na família, principalmente), com seus pares, nos diferentes espaços da escola, em situações de aprendizagem, em brincadeiras, consigo mesmo e nas expressões de si mesmo para os outros. Os desenhos possibilitaram análises e interpretações das manifestações representativas dos sujeitos de pesquisa nas relações que se apresentaram nas categorias mencionadas.

A observação em todos os instrumentos aplicados foi de suma importância, como explica Wallon (2007), e somente compreenderemos o universo infantil por meio da observação de seus comportamentos, linguagem, registros, interações. As filmagens livres possibilitaram o ir e vir das análises em busca dos detalhes que ficaram registrados nas imagens. Infelizmente não se tem a possibilidade de indagação dos motivos de algumas ações, contudo, captaram-se nas expressões e



verbalizações vários elementos significativos das categorias criadas para as autoscopias.

No jogo Gira-gira ficou evidente o papel do grupo na constituição do eu, da sua personalidade, a consciência de sua individualidade e a importância de sua atuação no coletivo. É no espaço das relações interpessoais que se aprende a cooperar ou competir, como explicam Mahoney e Almeida (2004). Alguns cuidados poderiam ter facilitado a execução do jogo no dia da filmagem: contato anterior dos alunos com as regras e com o próprio jogo, bem como a divisão da turma em grupos menores. Porém, mesmo com as situações que interferiram no andamento da tarefa, foi possível a análise da comunicação da professora com os alunos, a qualidade da interação entre pares e a necessidade da busca pelo objetivo coletivo. Aqui se pode referenciar o que acontece em muitas salas de aula em que o professor não faz o planejamento adequado de suas aulas e que desconsidera as interferências de âmbito afetivo-emocional nas atividades de aprendizagem, cujas consequências podem causar desconforto para os alunos em relação àquele conteúdo que está sendo aplicado. A turma tantas vezes apresenta desinteresse, alguns se engajam na atividade proposta em contrapartida a outros que se dispersam por não terem motivação para a atividade.

Avalia-se que a autoscopia cumpriu seu objetivo principal, selecionado a partir da pesquisa de campo de Tassoni (2008), que era o de permitir que os participantes fizessem a confrontação da imagem de si na tela visando à reflexão de sua ação por meio das próprias verbalizações. Obtiveram-se alguns indicadores sobre o que o professor traz de si, oriundas de sua trajetória de vida e das relações interpessoais no presente que interferem em sua atuação em sala de aula. São as crenças autorreferenciadas que todos elaboramos ao longo da vida influenciando a relação professor-aluno na escola. Uma das professoras fez a autoavaliação de sua atuação enquanto a outra, que aparentemente apresentava problemas relacionados à autoestima e à autoconfiança, não conseguia olhar para si nas filmagens. Já as crianças verbalizaram acerca de suas ações e atuações em sala de aula de maneira simples, autêntica, falavam e se expressavam de maneira natural sem os freios inibitórios que a cultura nos impõe na vida adulta. Como ainda não possuem um vocabulário ampliado para suas colocações, a pesquisadora dialogou para buscar informações em relação às categorias em análise: interação entre a criança e os adultos, interação entre pares e verbalização das emoções.

As verbalizações das emoções, proposta específica do emocionômetro, apareceram em todos os momentos da coleta de dados, pois o ser humano é integral e se apresenta como é, por meio de manifestações verbais ou não verbais. O tempo disponível durante o período de coleta de dados foi uma limitação para a observação diária dos alunos a respeito da consecução da atividade relativa ao emocionômetro. Se houvesse a oportunidade da coleta diária teriam sido obtidos elementos mais sustentáveis para responder à pergunta de se, por meio da verbalização e reconhecimento das emoções, os alunos se engajam melhor nas atividades em sala de aula. Todavia, os relatos da professora e das alunas na autoscopia acerca da verbalização das emoções sugerem que esta se deu como algo positivo e incentivador dos vínculos afetivos.

Defende-se que a afetividade apresenta-se na interação do sujeito em todos os campos, locais e momentos, na totalidade da existência humana, e por isso, em formatos diferentes, mas com a mesma essência, se repete. Os principais conceitos da obra de Wallon, em uma proposta construtivista em que a interação é a base da elaboração da pessoa, do ser humano em sua integralidade, foram descritos e confrontados na pesquisa de campo. Percebeu-se que a qualidade das interações interfere na elaboração do eu, bem como nas situações de aprendizagem. A constituição psicológica do ser que interage foram relacionados brevemente com outros autores como Piaget em relação à construção do conhecimento, Loos em relação às crenças autorreferenciadas, Steiner que menciona a importância do adulto como referência às crianças, e ainda aos autores secundários da obra de Wallon, os quais auxiliaram na leitura das referências bibliográficas, pois é muito difícil a obtenção das obras do referido autor no Brasil. Desta forma, mostra-se relevante a continuidade nos estudos em relação à afetividade e a como os professores podem ter um aporte teórico que os auxilie a lidar com as emoções (suas próprias e de seus alunos) em sala de aula. Para que isso ocorra fica a sugestão de que seja dada continuidade a trabalhos mais específicos acerca de como o professor poderá ter em sua formação básica o estudo da afetividade.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A. R. S. **A emoção na sala de aula**. Campinas: Papyrus, 1999.
- ALMEIDA, L. R; MAHONEY, A. A (Orgs). **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.
- ALMEIDA, L. R. Cognição, corpo e afeto. **Revista Educação: coleção história da pedagogia**, São Paulo, n. 3, 2010.
- ARANTES, V.A. **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 2003.
- BARBOSA, P. M. R. **Representações de crianças sobre a relação afetiva com seus professores: uma contribuição para a compreensão do desejo de aprender**. Dissertação de Mestrado, Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná: Curitiba, 2009.
- BECKER, F. Alteridade e construção do sujeito. In: Guérios, E.; Stoltz, T. (Orgs.) **Educação e Alteridade**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.
- CORDI, A., STIVAL, S. (Orgs.) **Alfabetizar e jogar: é só começar**. Curitiba: Posigraf, 2009.
- CRUZ, S.H. SCHRAMM, S. M. **O ponto de vista da criança**. História da pedagogia, São Paulo, v. 3,
- DANTAS, H. 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 Editorial, 1992.
- DEPONT, L. KOG, M. MOONS, J. **Uma caixa de emoções**. Lisboa: Estúdio Didático, 2004.
- FERREIRA, A. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. Curitiba: Positivo, 2004.

FLAVELL, J. H., MILLER P. H.; MILLER, S.A. **Desenvolvimento cognitivo**. Tradução de: DORNELLES, Cláudia. 3. ed. Porto Alegre: Arte Médicas Sul, 1999.

GALVÃO, I. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis: Vozes, 2010.

GOTTMAN, J.; DeCLAIRE, J. **Inteligência emocional e a arte de educar nossos filhos**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1997.

GUIMARÃES, S.R.K.; STOLTZ, T. (Orgs.). **Tomada de consciência e conhecimento metacognitivo**. Curitiba: Editora UFPR, 2008.

GULASSA, M.L. A constituição da pessoa: os processos grupais. In: MAHONEY, A. A.; DE ALMEIDA, L. R. (Orgs.) **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

HARTER, S. **Handbook of self and identity**. New York: The Guilford Press, Inc, 2003.

KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

KISHIMOTO, T. M. (Org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

LOOS, H. **Atitude e Desempenho em Matemática, Crenças Auto-Referenciadas e Família: Uma Path-Analysis**. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas: Campinas, 2003.

LOOS, H. **Notas de aula (Disciplina: Cognição e Afetividade)** – Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, 2010.

LOOS, H.; SANT'ANA, R. S.; NÚÑEZ RODRÍGUEZ, S. I. Sobre o sentido do eu, do outro e da vida: considerações em uma ontologia acerca da alteridade e da resiliência. In: Guérios, E.; Stoltz, T. (Orgs.) **Educação e Alteridade**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

LOOS, H.; SANT'ANA, R. S.; CEBULSKI, M. C. Afetividade, cognição e educação: Ensaio acerca da demarcação de fronteiras entre os conceitos e a dificuldade de ser

do homem. In: Loos, H.; Sant'Ana, R. S. (Orgs.) **DOSSIÊ: Cognição, Afetividade e Educação. Educar em Revista**, n.36, Curitiba: Editora UFPR, 2010.

LA TAILLE, Y; DANTAS, M; OLIVEIRA, H. **Piaget, Vigotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

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

MAHONEY, A. A.; DE ALMEIDA, L. R. (orgs.) **Afetividade e aprendizagem: contribuições de Henri Wallon**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

MATURANA, Humberto. **Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano do patriarcado à democracia**. São Paulo: Palas Athena, 2004.

MOREIRA, A.A. **O espaço do desenho: a educação do educador**. São Paulo: Loyola, 1993.

NÚÑEZ ROGRÍGUEZ, S. I. **Pensando sobre si mesmos: o que adolescentes em situação de vulnerabilidade social aprendem ao enfrentar diversidades**. Dissertação de Mestrado, Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná: Curitiba, 2008.

OATLEY, K.; JENKINS, J. M. **Compreender as emoções**. Lisboa: Instituto Piaget, 2002.

OCAMPO, P.; ORIS, M. **Psicopedagogia clínica**. Editora vozes, 2000.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

PRANDINI, R.C. A constituição da pessoa: integração funcional. In: MAHONEY, A. A.; DE ALMEIDA, L. R. (orgs.) **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**, Resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009.

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

REYNOLDS, P. H. **O ponto**. São Paulo : Martins Fontes, 2005.

SAINT-EXUPÉRY, A. **Le petit prince**. France: Éditions Gallimard, 2011.

STEINER, R. **A filosofia da liberdade: fundamentos para uma filosofia moderna: resultados com base na observação pensante, segundo o método das ciências naturais**. São Paulo: Antroposófica, 2000.

TASSONI, E. C. M. **A dinâmica interativa na sala de aula: as manifestações afetivas no processo de escolarização**. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas: Campinas, 2008.

WALLON, H. (2007) **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70.

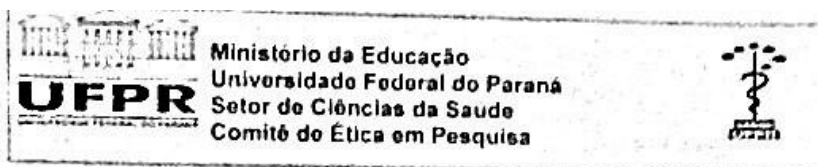
\_\_\_\_\_ (1970) **As origens do caráter na criança**. São Paulo: Difusão Européia do Livro

\_\_\_\_\_ (2008) **Do ato ao pensamento**. Lisboa: Moraes Editores.

WOOD, A. e D. **A casa sonolenta**. São Paulo: Editora Ática, 1999.

## ANEXOS

**Anexo 1: Aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Setor de Saúde da Universidade Federal do Paraná**



Curitiba, 06 de setembro de 2011

Ilmo (a) Sr (a)  
 Liego Gasparim  
 Helga Loos

Nesta

Prezados Pesquisadores,

Comunicamos que o Projeto de Pesquisa intitulado "As relações Interativas na sala de aula: as vinculações afetivas e a constituição da pessoa - contribuições de Wallon" está de acordo com as normas éticas estabelecidas pela Resolução CNS 196/96, foi analisado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da UFPR, em reunião realizada no dia 06 de julho de 2011 e apresentou pendência(s). Pendência(s) apresentada(s), documento(s) analisado(s) e projeto aprovado em 31 de agosto de 2011.

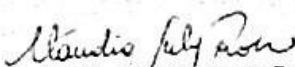
Registro CEP/SD: 1158 083 11 06

CAAE: 0090.0.091.000-11

Conforme a Resolução CNS 196/96, solicitamos que sejam apresentados a este CEP, relatórios sobre o andamento da pesquisa, bem como informações relativas às modificações do protocolo, cancelamento, encerramento e destino dos conhecimentos obtidos.

Data para entrega do 1º relatório parcial: 07/03/2012.

Atenciosamente

  
 Prof. Dr. Claudia Seely Rocco  
 Coordenadora do Comitê de Ética em  
 Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde

## Anexo 2: Termo de consentimento livre e esclarecido para o professor

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

- a) Você, \_\_\_\_\_, professor de Educação Infantil, está sendo convidado a participar de um estudo intitulado: As relações interativas na sala de aula: as vinculações afetivas e a constituição da pessoa – contribuições de Wallon. É através das pesquisas que ocorrem os avanços importantes em todas as áreas, e sua participação é fundamental.
- b) O objetivo desta pesquisa é investigar a qualidade das interações que se efetivam entre professor e aluno, particularmente as formas de comunicação e a dinâmica da sala de aula. Buscará também analisar as percepções dos alunos acerca da relação afetiva estabelecida com o seu professor.
- c) Caso você participe da pesquisa, será necessário que participe das atividades propostas que serão videogravadas.
- d) As atividades para os alunos serão de desenho, jogos e brincadeiras de acordo com a fase de desenvolvimento deles. Você será convidado para direcionar alguns dos jogos e em outros atuará como observador.
- e) As atividades serão realizadas no período de aulas.
- f) Se você não se dispuser a realizar as atividades ou experimentar algum constrangimento, principalmente por se tratar de uma videogravação, poderá interromper a sua participação. O fato de assinar este presente termo não o obriga a participar da pesquisa.
- g) As atividades propostas realizadas durante as videogravações não acarretam nenhum risco que necessite de sua atenção especial.
- h) Os benefícios esperados são:
1. Buscar o entendimento de como a qualidade das interações que se estabelecem entre o professor e aluno interfere na construção da aprendizagem.
  2. E como a criança e o professor percebem, do ponto de vista da afetividade, tais interações.
- i) A pesquisadora Llege Gasparim do programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, responsável pelo tratamento das informações pode esclarecer eventuais dúvidas a respeito desta pesquisa em qualquer dia da semana das 8h às 18h por meio do telefone (41) 9997-3853 ou por e-mail lgasparim@positivo.com.br

Rubrica do Pesquisador Principal \_\_\_\_\_

Rubrica do Representante \_\_\_\_\_

Comitê de Ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da UFPR  
 Telefone: (41) 3369-7259 e-mail: cometica.saude@ufpr.br

Aprovado pelo Comitê de Ética  
 em Pesquisa do Setor de Ciências  
 da Saúde/UFPR.

Em 02/08/2011

—



- a) Estão garantidas todas as informações desejadas pelo (a) senhor (a), bem como para os outros participantes da pesquisa, antes durante e depois do estudo.
- b) A sua participação neste estudo é voluntária. Contudo, se você não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá solicitar de volta o termo de consentimento livre esclarecido assinado.
- c) As atividades serão videogravadas em oito dias em atividades com duração de aproximadamente uma hora, respeitando-se completamente o anonimato dos alunos participantes. As fitas serão armazenadas para fins de documentação do estudo, porém não serão utilizadas em exposição. Tão logo a pesquisa termine as fitas serão desgravadas.
- d) Depois de colhidas as informações, as videogravações serão transcritas e um código ou pseudônimo será atribuído a cada participante. Dessa forma, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, não aparecerão nomes, e sim um código para que a confidencialidade seja mantida.
- e) Estão garantidas todas as informações que você queira, antes durante e depois do estudo.
- f) As informações coletadas serão utilizadas exclusivamente na pesquisa.
- g) Todas as despesas necessárias para a realização da pesquisa não são da sua responsabilidade.
- h) Pela sua participação no estudo, você não receberá qualquer valor em dinheiro.

Eu, \_\_\_\_\_ li o texto acima e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual fui convidado a participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios do estudo e os tratamentos alternativos. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação no estudo a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem que esta decisão afete meu tratamento. Eu entendi o que não posso fazer durante o tratamento e sei que qualquer problema relacionado ao tratamento será tratado sem custos para mim.

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

\_\_\_\_\_  
(Assinatura do sujeito de pesquisa)  
Local e data

Rubrica do Pesquisador Principal \_\_\_\_\_

Rubrica do Representante \_\_\_\_\_

Comitê de Ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da UFPR  
Telefone: (41) 3364-7259 e-mail: cometica.saude@ufpr.br

Aprovado pela Comissão de Ética  
em Pesquisa do Setor de Ciências  
da Saúde/UFPR.

Em 31 / 08 / 2014

### Anexo 3: Termo de consentimento livre e esclarecido para os pais (ou responsáveis) dos alunos

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Caro senhor (a) \_\_\_\_\_, peço sua autorização para seu filho participar do estudo de dissertação: As relações interativas na sala de aula: as vinculações afetivas e a constituição da pessoa – contribuições de Wallon.

- a) Seu filho está sendo convidado a participar do estudo mencionado acima, pois é através das pesquisas que ocorrem os avanços importantes em todas as áreas, e a sua participação é fundamental.
- b) O objetivo desta pesquisa é investigar a qualidade das interações que se efetivam entre professor e aluno, particularmente as formas de comunicação e a dinâmica da sala de aula. Buscará também analisar as percepções dos alunos acerca da relação afetiva estabelecida com o seu professor.
- c) Caso participe da pesquisa, será necessário que seu filho participe das atividades propostas que serão videogravadas.
- d) As atividades são de desenho, jogos e brincadeiras de acordo com a fase de desenvolvimento de seu filho. Ele é livre para participar das atividades e sua atuação será analisada na pesquisa.
- e) As atividades serão realizadas no período de aulas.
- f) Se seu filho não se dispuser a realizar as atividades ou experimentar algum constrangimento, principalmente por tratar-se de uma videogravação, poderá interromper a sua participação. O fato de assinar este presente termo não o obriga a participar da pesquisa.
- g) As atividades propostas realizadas durante as videogravações não acarretam nenhum risco que necessite de sua atenção especial. No caso de eventual situação problema, o (a) senhor (a) será comunicado (a) imediatamente.

Rubrica do Pesquisador Principal \_\_\_\_\_

Rubrica do Representante \_\_\_\_\_

Comitê de Ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da UFPR  
 Telefone: (41) 3360-7259 e-mail: cometica.saude@ufpr.br

Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde/UFPR.

Em, 31/08/2011

- h) Os benefícios esperados são: Buscar o entendimento de como a qualidade das interações que se estabelecem entre o professor e aluno interfere na construção da aprendizagem. E como a criança e o professor percebem, do ponto de vista da afetividade, tais interações.
- i) A pesquisadora Liege Gasparim do programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, responsável pelo tratamento das informações pode esclarecer eventuais dúvidas a respeito desta pesquisa em qualquer dia da semana das 8h às 18h pelos telefones (41) 9997-3853 ou por e-mail lgasparim@positivo.com.br
- j) Estão garantidas todas as informações desejadas pelo (a) senhor (a), bem como para os outros participantes da pesquisa, antes durante e depois do estudo.
- k) A sua participação neste estudo é voluntária. Contudo, se você não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá solicitar de volta o termo de consentimento livre esclarecido assinado.
- l) As atividades serão videogravadas em 8 dias em atividades com duração de uma hora, respeitando-se completamente o anonimato dos alunos participantes. As fitas serão armazenadas para fins de documentação do estudo, porém não serão utilizadas em exposição. Tão logo a pesquisa termine, as fitas serão desgravadas.
- m) Depois de colhidas as informações, as videogravações serão transcritas e um código será atribuído a cada aluno participante. Dessa forma, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, não aparecerão nomes, e sim um código para que a confidencialidade seja mantida.
- n) As informações coletadas serão utilizadas exclusivamente na pesquisa.
- o) Todas as despesas necessárias para a realização da pesquisa não são da sua responsabilidade.

Eu, \_\_\_\_\_ li o texto acima e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual meu filho foi convidado a participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios do estudo. Eu entendi que sou livre para interromper a participação do meu filho no estudo a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem que esta decisão afete a qualquer um dos participantes. Eu entendi que despesas com a realização da pesquisa não são de minha responsabilidade. Concordo voluntariamente em participar deste estudo

Rubrica do Pesquisador Principal \_\_\_\_\_

Rubrica do Representante \_\_\_\_\_

Comitê de Ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da UFPR  
 Telefone: (41) 3360-7259 e-mail: cometica.saude@ufpr.br

Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde/UFPR.

Em, 31/08/2011

Curitiba, 03 de outubro de 2011.

Assinatura do sujeito de pesquisa ou responsável legal  
Local e data

Identificação do Responsável

Rubrica do Pesquisador Principal \_\_\_\_\_

Rubrica do Representante \_\_\_\_\_

Comitê de Ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da UFPR  
Telefone: (41) 3360-7259 e-mail: cometica.saude@ufpr.br

Aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da UFPR

Em 33/10/2011