

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL  
CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE TRÊS LAGOAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**JULIANA DE OLIVEIRA**

**A AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM  
ESTUDO BIBLIOGRÁFICO NA PERSPECTIVA DE  
HENRI WALLON**

**Três Lagoas – MS  
2022**

JULIANA DE OLIVEIRA

**A AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM  
ESTUDO BIBLIOGRÁFICO NA PERSPECTIVA DE  
HENRI WALLON**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de Educação, Infâncias e Diversidades da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, câmpus de Três Lagoas, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação de professores e políticas públicas

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sílvia Adriana Rodrigues

Três Lagoas-MS  
2022

JULIANA DE OLIVEIRA

**A AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO  
BIBLIOGRÁFICO NA PERSPECTIVA DE HENRI WALLON**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para a obtenção  
do título de Mestre em Educação.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sílvia Adriana Rodrigues

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marta Regina Brostolin da Costa

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ione da Silva Cunha Nogueira

Três Lagoas, 12 de maio de 2022

Ao meu filho, LEONARDO, que me inspira a viver e  
que contribuiu para a concretização deste sonho.

## AGRADECIMENTOS

Cada um que passa em nossa vida passa sozinho, pois cada pessoa é única e nenhuma substitui a outra. Cada um que passa em nossa vida passa sozinho, mas não vai só, nem nos deixa sós; leva um pouco de nós mesmos, deixa um pouco de si mesmo. Há os que levam muito, mas não há os que levam nada; há os que deixam muito, mas não há os que deixam nada. Essa é a maior responsabilidade de nossas vidas é a prova evidente de que duas almas não se encontram por acaso. (Antoine de Saint-Exupéry).

A todos aqueles que contribuíram para a realização deste SONHO, especialmente a DEUS, que, com sua infinita bondade, SEMPRE me proporciona tudo de que eu preciso para efetivação dos meus projetos e sonhos: força, sabedoria, discernimento, perseverança e saúde.

Ao meu filho, Leonardo, por todo o carinho e cuidado nas horas mais críticas e pelo amparo no desespero e nos ímpetos de desistir.

Ao meu companheiro, Dayvid, pelo irrestrito apoio, acreditando em meus sonhos e alegrando-se com as minhas vitórias.

À minha MÃE, por não ter desistido de lutar para garantir o meu estudo e hoje sentir orgulho de mim.

Ao meu pai, por reconhecer a importância do estudo.

Ao meu pai e à minha mãe, pelo amor que, da forma deles, dispensaram a mim.

À minha irmã Ana Paula, por quem tenho grande admiração, por ser um exemplo para mim.

À minha irmã Rosilene (em memória), pelo exemplo de luta, determinação e amor.

Ao Rodrigo (em memória), que nos deixou tão cedo, pelo legado de amor ao nosso filho e a mim.

À minha amiga Ana Cláudia, pela atenção e companheirismo e pela incansável disposição para me ouvir.

Aos meus gestores Fran e Fabricio, pelo apoio durante todo esse percurso.

À Marcela Reis, que não mediu esforços para que eu me inscrevesse no processo seletivo ao mestrado e pela ajuda na articulação do pré-projeto.

À minha amiga Angela, pela parceria na coordenação e no mestrado e pelo constante apoio e incentivo a perseverar.

Aos meus colegas de trabalho, por tornarem os desafios mais leves e a caminhada mais alegre.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sílvia Adriana Rodrigues, grande conhecedora da obra walloniana, pelas valorosas contribuições que instigaram avanços neste trabalho.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marta Regina Brostolin da Costa e à Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ione da Silva Cunha Nogueira, pela solicitude para a leitura deste trabalho e pelas significativas e precisas contribuições para melhor desenvolvimento do texto.

A todos os professores do curso de Mestrado em Educação, pelos ensinamentos que proporcionaram durante as aulas, contribuindo com a minha pesquisa.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marlene Durigan, pela seriedade e competência com que realizou a revisão do trabalho, desde a versão para exame de qualificação, e por sua disponibilidade e paciência para explicar os porquês das alterações na minha escrita, contribuindo para minha formação pessoal e profissional.

A todas as pessoas que não mencionei, mas que torcem por mim, meu muito obrigada!

Toda experiência de aprendizagem se inicia com uma experiência afetiva. É a fome que põe em funcionamento o aparelho pensador. Fome é afeto. O pensamento nasce do afeto, nasce da fome. Não confundir afeto com beijinhos e carinhos. Afeto, do latim 'affettare', quer dizer 'ir atrás'. É o movimento da alma na busca do objeto de sua fome. [...]. (Rubem Alves).

## RESUMO

Este trabalho, vinculado à Linha de Pesquisa Formação de Professores e Políticas Públicas, do Programa de Pós-Graduação em Educação, área de Educação, Infâncias e Diversidades da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Câmpus de Três Lagoas, tomou como objeto de investigação estudos que têm como base o princípio walloniano de que, entre o desenvolvimento motor e cognitivo do ser humano e seu desenvolvimento afetivo, há uma relação de reciprocidade, construída por meio das relações sociais e por elas alimentada. Adotou como objetivo geral mapear pesquisas (teses e dissertações), produzidas na área da Educação, que discutem, à luz da teoria da pessoa completa de Henri Wallon, o papel da afetividade na Educação Infantil na relação entre professores e crianças na faixa de 4-5 anos. Para tanto, recorreu-se a uma abordagem quanti-qualitativa, desenvolvida por meio de pesquisa bibliográfica de caráter exploratório-descritivo, do tipo estado do conhecimento. O mapeamento das produções (teses e dissertações), realizado no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, resultou na identificação de apenas cinco dissertações produzidas no Brasil, apontando a escassez de trabalhos acadêmicos, com enfoque walloniano, sobre crianças entre 4 e 5 anos. A análise qualitativa dos dados, desenvolvida por meio de princípios e técnicas pertinentes à análise de conteúdo segundo Laurence Bardin, indicou que o conhecimento da história da criança e de seu meio social é decisivo para que se lide adequadamente com seus afetos e com sua condição de sujeito de direitos na sociedade. Prevaleceu nos trabalhos a concepção de criança como sujeito histórico e social, que se desenvolve de forma integral e cujos direitos e especificidades devem ser respeitados, e de infância como um vir a ser e como lugar de constituição do eu. Foi possível inferir que a afetividade – capacidade ou disposição do ser humano para afetar e ser afetado pelo outro e pelo meio – ainda não tem um lugar definido e reconhecido no contexto pesquisado, e isso passa pelo processo formativo dos docentes, insuficiente em relação à temática. Sobre a relação professor-criança, foi enfatizado o papel de mediador do professor, responsável pelo cuidado, pelo acolhimento, pela interação e pelo desenvolvimento da autonomia e da identidade da criança. À teoria walloniana, por sua vez, foi atribuída relevância acadêmica (fonte de pesquisa) e pedagógica (formação discente e docente). Concluiu-se que educadores(as) atuantes na Educação Infantil com crianças na primeira infância devem ter uma formação que os(as) capacite com recursos teóricos capazes de conduzi-los ao reconhecimento dos traços expressivos da conduta das crianças e, dessa forma, ao reconhecimento dos diversos aspectos da afetividade, especialmente os defendidos na teoria walloniana para o desenvolvimento e a aprendizagem.

**Palavras-chave:** estado do conhecimento; teoria walloniana; afetos; crianças de 4 a 5 anos.

## ABSTRACT

This work, linked to the Research Line Teacher Training and Public Policy of the Graduate Program in Education in the area of Education, Childhood and Diversity of the Federal University of Mato Grosso do Sul, at the Três Lagoas campus, took as its object of investigation studies based on the Wallonian principle that between the motor and cognitive development of human beings and their affective development, there is a reciprocal relationship built through social relationships and nurtured by them. The objective of this research was to map researches (theses and dissertations), produced into the area of Education, that discuss, in the light of Henri Wallon's whole person theory, the role of affectivity in Early Childhood Education in the relationship between teachers and children aged 4-5 years. To do so, we used a quantitative-qualitative approach, developed through a bibliographic research of exploratory-descriptive nature, of the state of knowledge type. The mapping of the productions (theses and dissertations), carried out in the database of the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations, resulted in the identification of only five dissertations produced in Brazil, pointing out the scarcity of academic works with a Wallonian focus on children between 4 and 5 years of age. The qualitative analysis of the data, developed by means of principles and techniques pertinent to content analysis Laurence Bardin, indicated that the knowledge of the history of the child and its social environment is decisive to adequately deal with its affections and with its condition as a subject of rights in society. The conception of the child as a historical and social subject, who develops in an integral way and whose rights and specificities must be respected, and of childhood as a becoming and as a place of constitution of the self prevailed in the works. It was possible to infer that affectivity - the capacity or disposition of the human being to affect and be affected by the other and by the environment - still does not have a defined and recognized place in the researched context, and this is due to the educational process of the teachers, insufficient in relation to the theme. Regarding the teacher-child relationship, the teacher's mediating role was emphasized, responsible for the care, welcoming, interaction and development of the child's autonomy and identity. Wallonian theory, in turn, was given academic (source of research) and pedagogical (student and teacher training) relevance. It was concluded that educators working in Early Childhood Education with children in early childhood should have a training that enables them with theoretical resources capable of leading them to the recognition of the expressive traits of children's behavior and, thus, to the recognition of the various aspects of affectivity, especially those advocated by the Wallonian theory for development and learning.

**Keywords:** state of knowledge; Wallonian theory; affections; 4- to 5-year-old children.

## SUMÁRIO

---

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>2 A TEORIA PSICOGENÉTICA DA PESSOA COMPLETA DE HENRI WALLON: PRESSUPOSTOS BÁSICOS.....</b>	<b>15</b>
<b>2.1 A afetividade na percepção de Henri Wallon .....</b>	<b>20</b>
2.1.1 A emoção e o sentimento na teoria walloniana.....	24
2.1.2 O papel da paixão como manifestação da afetividade .....	30
<b>2.2 A formação docente para a Educação Infantil: um lugar para afetividade .....</b>	<b>35</b>
<b>3 PERCURSO METODOLÓGICO E ORGANIZAÇÃO DOS DADOS.....</b>	<b>43</b>
<b>3.1 Definindo princípios e procedimentos .....</b>	<b>43</b>
<b>3.2 Pondo a mão na massa: a execução da pesquisa.....</b>	<b>45</b>
3.2.1 Da definição de descritores aos dados quantitativos .....	45
3.2.2. Conhecendo qualitativamente o material de pesquisa: primeiras impressões.....	51
<b>4 DESVENDANDO E DISCUTINDO CONTEÚDOS: EM CENA, OS OBJETOS DA PESQUISA .....</b>	<b>61</b>
<b>4.1 Concepções de criança e infância .....</b>	<b>61</b>
<b>4.2 Concepções sobre afetividade.....</b>	<b>67</b>
<b>4.3 Relação professor-criança .....</b>	<b>70</b>
<b>4.4 Relevância da teoria de Wallon.....</b>	<b>74</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>79</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>84</b>

## 1 INTRODUÇÃO

---

A questão da afetividade e do seu enfrentamento no campo educacional tem sido um grande desafio para a prática cotidiana escolar, porque, de um lado, requer pensar os indivíduos em suas singularidades, de outro, implica levar em conta não apenas as manifestações individuais de afeto, mas também as (diferentes) reações a demonstrações de afetividade.

Nosso interesse pela temática nasceu, primeiramente, no âmbito de nossa atuação profissional, como professora, vinculado à nossa preocupação com o desenvolvimento social e afetivo da criança pequena, tão recorrente nas leis que governam a Educação Infantil desde meados dos anos 1990, contudo tão pouco discutido ou compreendido e com resultados ainda pouco visíveis nessa etapa inicial da Educação básica. A despeito das reconhecidas mudanças que têm caracterizado o processo de formação inicial de docentes em cursos de graduação e das constantes iniciativas oficiais ou institucionais para formação ou capacitação em serviço, ainda há muitas lacunas ou carências no que concerne ao tratamento da (e o comprometimento com a) afetividade no ambiente escolar.

Ainda faltam subsídios (teóricos e práticos) para se efetivar um espaço ideal para a prática de interação entre professor, criança e comunidade escolar, como principais motores de uma política educacional voltada para o verdadeiro processo de ensino-aprendizagem dos discentes, em especial os de 4 a 5 anos de idade. Também parecem faltar elementos que capacitem o professor mais para a interação com a criança, suas especificidades e sua condição de sujeito de direitos do que para a transmissão de conteúdos.

A razão para a escolha da perspectiva walloniana, por sua vez, estreitamente vinculada à anterior, emergiu durante o Mestrado, por meio do contato com as pesquisas de nossa orientadora.

Wallon defende o estreito entrelaçamento entre afetividade e cognição e concebe a pessoa como um todo multifuncional, cujas (re)ações são produzidas nas inter-relações entre os aspectos cognitivo, motor, afetivo e social desde o nascimento até a vida adulta. Assim, neste trabalho, partimos do pressuposto de que as escolas de Educação Infantil devem ser espaços que os professores precisam reconhecer que

tal dimensão está presente nas relações entre eles e as crianças ao longo de seus processos formativos, seja no desenvolvimento seja na aprendizagem.

Vale acrescentar que, além dessas razões mais acadêmicas, nossa memória do tempo escolar na infância, positivamente marcada pela relação de afeto e respeito com a primeira professora, e nossas inquietações pessoais (como aluna de Cefam e depois como professora de Artes, antes da licenciatura em Pedagogia) também concorreram para a definição do objeto de investigação.

Também julgamos relevante mencionar que a proposta inicial de pesquisa era investigar, por meio de observação direta e aplicação de formulários, se e como os professores atuantes com crianças de 4 a 5 anos percebiam a influência das relações afetivas no ambiente escolar e como tratavam, na prática, a afetividade como fator de mediação na formação do psiquismo infantil e no momento da aprendizagem.

Em face de diferentes ordens de limitações, entre as quais o prazo para conclusão da pesquisa e a dificuldade para definição do objeto de estudo, a etapa de campo não se concretizou, conduzindo-nos a optar por um trabalho exploratório-descritivo de natureza bibliográfica, do tipo estado do conhecimento, com o objetivo geral de mapear pesquisas (teses e dissertações), produzidas na área da Educação, que discutissem, à luz da teoria da pessoa completa de Henri Wallon (1975), o papel da afetividade na Educação Infantil na relação entre professores e crianças na faixa de 4-5 anos. Para atingi-lo, definimos os seguintes objetivos específicos: realizar um levantamento de teses e dissertações que tivessem como objeto de estudo a afetividade, na perspectiva walloniana, na relação entre professores e crianças faixa etária de 4-5 anos; identificar as abordagens teórico-metodológicas adotadas nos trabalhos encontrados; identificar e analisar as concepções de criança, infância, afetividade e relação professor-criança e percepção sobre a relevância da teoria de Wallon trazidos nas pesquisas encontradas; identificar e discutir os resultados e conclusões a que chegaram tais estudos.

Para tanto, fizemos um trabalho de levantamento, por meio da Internet, no *site* Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), de pesquisas e produções acadêmicas já desenvolvidas sobre o tema 'afetividade' no contexto da Educação Infantil.

Por visarmos a um mapeamento mais efetivo sobre essa temática, não realizamos nenhum tipo de recorte temporal que restringisse a busca de dados. Foram utilizados 10 descritores, a saber: afetividade, educação infantil, teoria walloniana,

emoções, professores x crianças, manifestações afetivas, relações afetivas, prática pedagógica e, por fim, Wallon.

A opção de busca foi a avançada, submetendo-se os descritores nas formas isolada e cruzada. Durante as buscas, encontramos um total de 598 títulos. A segunda seleção foi realizada por meio da leitura dos títulos dos trabalhos, considerando todos aqueles que continham os termos “afetividade” e “educação infantil”, independentemente do tema abordado. Após excluir os títulos que se repetiam, restaram onze trabalhos; até essa etapa, foram incluídos tanto os trabalhos com crianças da Educação Infantil de 4 a 5 anos quanto os com crianças de 0 a 3 anos.

Após a leitura detalhada dos trabalhos selecionados, foi realizado um novo recorte, em busca dos trabalhos que atendiam à proposta da pesquisa, de que resultou um total de cinco, todos na categoria dissertações de mestrado.

Esse resultado não significa que não tenhamos encontrado, durante as buscas, teses de doutoramento sobre afetividade na perspectiva walloniana, mas sim que as raras teses encontradas não atendiam a todos os critérios de seleção. Ao aplicarmos os filtros área do conhecimento, faixa etária de 4 a 5 anos e relação professor-criança, acabaram por ser excluídas<sup>1</sup>.

O presente relatório de pesquisa está organizado em cinco seções, incluindo esta Introdução (Seção 1), em que trazemos os principais aspectos que justificaram o estudo sobre afetividade na Educação Infantil, os objetivos gerais e específicos e as linhas gerais do percurso metodológico.

Na segunda seção, apresenta-se o referencial teórico responsável por nortear a investigação, trazendo elementos importantes da e sobre a teoria de Henri Wallon, como a descrição dos papéis desempenhados pela afetividade (emoção, sentimento e paixão) no processo de desenvolvimento da criança e as principais influências dessa dinâmica na aprendizagem, além de aspectos pertinentes à importância da afetividade na formação do professor de Educação Infantil.

---

<sup>1</sup> Foi o caso, por exemplo, da tese de Viviane A. F. F. Cacheffo, Afetividade na creche: construção colaborativa de saberes e práticas docentes a partir da teoria walloniana, que propôs um curso de formação continuada em serviço, com base nos pressupostos teóricos wallonianos, para construir, de modo colaborativo, com as professoras de creche do município de Pirapozinho/SP, saberes e práticas para subsidiar o trabalho com a afetividade do bebê e da criança pequena (04 meses a 3 anos e 11 meses). (CACHEFFO, 2017). Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/150606>>.

A terceira seção principia com a descrição detalhada das etapas do percurso empreendido, das opções metodológicas e da configuração e caracterização da tipologia da pesquisa, para chegarmos à análise dos dados e à discussão dos resultados.

A quarta seção traz a análise de conteúdo das cinco dissertações, a partir das categorias de análise definidas, a saber: concepções de criança e infância; concepções sobre afetividade; concepções sobre relações professor-criança; relevância da teoria de Wallon. Por fim, na quinta seção, articulam-se as considerações finais, com a retomada dos principais resultados da pesquisa e algumas reflexões suscitadas pela investigação.

## 2 A TEORIA PSICOGENÉTICA DA PESSOA COMPLETA DE HENRI WALLON: PRESSUPOSTOS BÁSICOS

---

Não nos parece apriorismo dizer que a “teoria da pessoa completa” proposta por Henri Wallon tem vínculos com sua eclética trajetória acadêmica e profissional. Graduado inicialmente em Filosofia, Wallon também se formou em Medicina seis anos mais tarde, o que lhe permitiu exercer atividades em instituições psiquiátricas e, durante a 1ª Guerra Mundial, atuar como médico. Cerca de vinte anos após a primeira formação, doutorou-se em Letras em 1925, com uma pesquisa em que investigou relações entre psiquismo e motricidade, revelando sua tendência para a área da Psicologia.

Durante a 2ª Guerra, integrou o vitorioso movimento da resistência francesa contra invasores nazistas, que, de certa maneira, influenciou sua designação como Ministro da Educação Nacional da França e esta, por sua vez, sua participação na Comissão Ministerial para reforma do ensino francês. Dessa participação, nasceu, em 1969, um plano de renovação do sistema de ensino, em que se envolveram, além de Wallon, o físico Langevin e mais vinte educadores. Era o democrático Plano Langevin-Wallon (mais tarde, com a morte do físico, chamado de Plano Wallon), cuja premissa básica era que os valores coletivos de solidariedade e justiça social fossem assumidos pela escola, numa evidente indicação da reciprocidade das relações entre Psicologia e Educação, conforme Segundo (2007).

Diferente de outros pensadores da época, como Jean Piaget e Levy S. Vygotsky, Henri Wallon vai propor uma teoria original sobre o papel da afetividade no desenvolvimento humano (TRAN-THONG, 1987 *apud* RODRIGUES, 2008), entendendo a emoção como fundadora das bases para a emergência da consciência e da inteligência e, portanto, formadora do sujeito. Ao conceber o desenvolvimento “[...] como uma construção progressiva, gradual, onde diversos domínios – afetivo, motor e cognitivo – constituem a pessoa” (RODRIGUES, 2008, p.32), Wallon pensa a criança em contextos (e em momentos ou “estágios”) específicos, em que se imbricam motricidade, afetividade, inteligência e gênese humana. É a sua teoria da “psicogênese da pessoa completa”, segundo a qual: “[n]o desenvolvimento da criança, também a sua pessoa se forma, e as transformações que sofre, frequentemente desconhecidas, têm uma importância e um ritmo acentuados”

(WALLON, 1995, p. 201).

Foi a partir dessa teoria que o médico-filósofo propôs o estudo da criança numa perspectiva que considera “[...] numa mesma unidade o ser e o seu meio, as suas perpétuas interações recíprocas [...]” e que poderia explicar “[...] os conflitos dos quais o indivíduo deve tirar a sua conduta e clarificar a sua personalidade [...]” (WALLON, 1975, p. 67). Para Wallon, a criança é, portanto, uma pessoa completa (as dimensões motora, afetiva e cognitiva estão entrelaçadas) e concreta (constituída por uma estrutura orgânica, que se desenvolve na interação com o meio).

Na teoria walloniana, o desenvolvimento consiste numa cadeia de eventos: as transformações (ainda que sutis) que ocorrem no relacionamento social entre o bebê e os adultos provocam o desenvolvimento das emoções e, por extensão, originam a afetividade, num processo que resulta na evolução mental da criança. As relações da criança com o mundo simbólico, mediadas pelos adultos com quem convive, são intermediadas pelas manifestações afetivas, um “domínio funcional” em que se imbricam o biológico e o social (RODRIGUES, 2008; FERREIRA; ACIOLY- RÉGNIER, 2010). Deste modo, conforme destaca Wallon (1995), o desenvolvimento psíquico e o desenvolvimento biológico do indivíduo ocorrem numa incessante relação de reciprocidade, sem preponderância de um sobre o outro.

Importa acrescentar que os estudos wallonianos foram construídos a partir do materialismo histórico dialético, seus conflitos e rupturas, buscando, no entanto, um equilíbrio (dialético) entre “[...] ciência da natureza e ciência do homem”, que proporcionaria à Psicologia a fuga “[...] dum materialismo elementar ou dum idealismo oculto, dum substancialismo grosseiro ou dum irracionalismo sem horizontes” (WALLON, 1975, p. 67).

Nesse sentido, esse pensador do século XX estuda o psiquismo humano em sua gênese e multideterminação, buscando a essência dos fenômenos em sua totalidade e condições de existência (rede de relações entre os fatores orgânicos e socioculturais), como no caso das etapas do desenvolvimento do indivíduo ou das dimensões afetiva, cognitiva e motora, sempre integradas e em transformação (WALLON, 1975). De acordo com Dourado (2005), a teoria walloniana traz um estudo da psicogênese do ser humano como um todo e está centrada na pessoa completa, pois busca compreender o desenvolvimento dos indivíduos em seu conjunto, ou seja, nos aspectos afetivo, cognitivo e motor, os quais define como “campos funcionais”.

Dantas (1992) ressalta os três campos funcionais de que trata a teoria walloniana, que, no início da vida, não se diferenciam: a emoção, o ato motor e a inteligência. O progresso nesses campos está diretamente ligado às relações sociais e à maturação neurológica. Assim, a integração desses três campos é que dá origem à pessoa integral, representada pelo conjunto dos três campos (afetivo, motor e cognitivo).

Para explicar como se processa o desenvolvimento desde o nascimento, Henri Wallon recorre a três princípios:

- Lei da Alternância Funcional: Os aspectos afetivos e cognitivos se alternam nos diferentes estágios do desenvolvimento, de forma que num estágio há a predominância de aspectos afetivos (com orientação centrípeta, voltada para a construção do eu) e no estágio subsequente, a de aspectos cognitivos (com orientação centrífuga, voltada para as relações externas à pessoa).
- Lei da Preponderância Funcional: No decurso do desenvolvimento humano ocorre a predominância de um dos conjuntos funcionais (cognição, ato motor, afetividade) embora não signifique a ausência dos outros componentes. Por exemplo, no primeiro estágio de desenvolvimento (estágio impulsivo) ocorre a prevalência da função motora.
- Lei da Integração Funcional: Durante a sucessão dos estágios de desenvolvimento do homem são agregadas novas aquisições que se integram às conquistas passadas. Essas “experiências passadas não se perdem, permanecem latentes até que algumas situações as façam ressurgir”. (WALLON, 1998 *apud* MAHONEY; ALMEIDA, 2007, p. 38, destaque no original).

A primeira lei descreve o ritmo (alternado e cíclico entre a construção do eu e a da realidade exterior) de ocorrência dos afetos e da cognição no processo de desenvolvimento, culminando no crescimento do indivíduo, no seu modo de interagir com o meio e no seu conhecimento dos objetos.

A segunda lei diz respeito à sucessividade entre aspectos motores (predominantes no início da vida) e aspectos afetivos e aspectos cognitivos, que alternam a predominância durante a vida do indivíduo). Em outras palavras, o processo da construção da pessoa e sua estruturação funcional são organizados por uma sucessão de momentos predominantemente afetivos ou predominantemente cognitivos, tendo ainda traços significativos de aspectos motores, não paralelos, mas integrados. Nessa relação entre as diferentes funções (afetivas, motoras e cognitivas), a prevalência de uma depende da redução ou supressão (momentânea) da outra, porém, a despeito desse aparente conflito, isso se dá num “clima” de colaboração mútua, em favor do desenvolvimento, transformação ou evolução do indivíduo (WALLON, 1995).

A terceira lei pressupõe, ao mesmo tempo, a diferenciação e a integração das

funções, também num processo de colaboração: os possíveis conflitos gerados pelas diferenças entre as funções não eliminam conquistas anteriores, mas as integram para desempenhar novos papéis, produzindo um (novo) equilíbrio e outras significações (RODRIGUES, 2008).

Dessa forma, fica evidente que o desenvolvimento da infância não ocorre de maneira linear nem tampouco contínua, mas sim através da integração de novas funções às anteriores. Essa acumulação de funções resulta em sua evolução qualitativa a partir de uma nova organização das dimensões motora, afetiva e cognitiva (FERREIRA; ACIOLY-RÉGNIER, 2010).

O exposto até aqui remete-nos à reflexão de Rodrigues (2009, p. 6.756):

Uma das premissas da teoria psicogenética do desenvolvimento humano de Henri Wallon, cujas contribuições se mostram singulares para o entendimento das transformações da ontogênese da criança, é a de que as manifestações afetivas, das mais diversas ordens, são funcionais. Isto é, fazem parte mesmo do processo de construção do EU, da personalidade da criança, sendo recursos necessários ao desenvolvimento pleno.

Considerando que a teoria walloniana é marcada pelas noções de processo e evolução, é fundamental mencionar que o pensador francês defende que o desenvolvimento humano (do nascimento à idade adulta) passa por uma sequência de estágios, cada qual identificado por um tipo de atividade dominante, conforme as habilidades manifestas ou mobilizadas, naquele momento, pelo indivíduo (especificamente a criança, no caso) para interagir com o meio (WALLON, 1995).

Rodrigues (2009, p. 6.759) esclarece que, na passagem de um estágio de desenvolvimento a outro, ocorrem movimentos internos (reações “[...] impulsivas de desconforto, desencadeadas por fatores biológicos, gerados pelos efeitos da maturação nervosa”) e externos ou exógenos (provocados por “desencontros” entre as ações da criança e o mundo exterior). Assim concebido, o desenvolvimento é, segundo conclui Rodrigues (2009, p. 6.760), “[...] um processo inacabado, implicando movimentos constantes”; um processo cujos conflitos nele instalados “[...] vão afetar as condutas da criança”, funcionando como propulsores de seu desenvolvimento.

Na explanação desse processo, Wallon divide o desenvolvimento humano em cinco estágios, que, assim como as funções há pouco comentadas, são diferentes entre si e ao mesmo tempo interligados por características que revelam todos os elementos que constituem a pessoa, como afirmam Mahoney e Almeida (2007, p. 18):

- Impulsivo-emocional (de 0 a 1 ano): onde o sujeito revela sua afetividade por meio de movimentos, do toque, numa comunicação não verbal;
- Sensório-motor e projetivo (1 a 3 anos): a criança já fala e anda, tendo o seu interesse voltado para os objetos, para o exterior, para a exploração do meio;
- Personalismo (3 a 6 anos): fase da diferenciação, da formação do “eu”, da descoberta de ser diferente do “outro”;
- Categorical (6 a 10 anos): organização do mundo em categorias leva a um melhor entendimento das diferenças entre o “eu” e o “outro”;
- Puberdade, adolescência (11 anos em diante): acontece uma nova crise de oposição, ou seja, o conflito eu-outro retorna, desta vez como busca de uma identidade autônoma, o que possibilita maior clareza de limites, de autonomia e de dependência. É nessa fase que o indivíduo se reconhece como Ser único, com personalidade, com valores, com sentimentos.

Os estágios são distintos e descontínuos, além de serem marcados por rupturas e reformulações. Desta forma, a passagem de um estágio ao outro não é tranquila; ao contrário, as crises e os conflitos estão presentes e são necessários para as transformações da pessoa. Apesar de o desenvolvimento ser descrito até a adolescência, Wallon afirma que a constituição do “eu” é um processo infundável (GALVÃO, 2003).

Para compreender melhor esse processo, é preciso ter ciência de que:

A dinâmica dos estágios segue o que Wallon chama de predominância funcional, isto é, “momentos predominantemente afetivos, isto é, subjetivos e de acúmulo de energia, sucedem outros que são predominantemente cognitivos, isto é, objetivos e de dispêndio de energia”. (GALVÃO, 2003, p. 45, grifo no original).

Em cada um desses estágios, existe um tipo de atividade dominante fixada pelas aptidões e utilizada para interagir com o meio. Nesse contexto, a afetividade está relacionada às sensibilidades internas e de construção da pessoa, ao passo que a cognição está vinculada às sensibilidades externas. Acrescente-se que razão e emoção não se dissociam, pois uma não acontece sem a outra (CERISARA, 1997).

Apreende-se, assim, que o ser humano (desde o seu nascimento) encontra-se envolvido pela afetividade e que esta desempenha um papel fundamental não somente para o desenvolvimento, mas também para o estabelecimento de boas relações sociais (WALLON, 2008), incluindo as construídas no espaço escolar. O ser social é afetado pelo universo simbólico e social, que lhe confere determinada identidade e, ao mesmo tempo, incute nele conceitos de valores morais e éticos que vão influenciar o seu desenvolvimento afetivo (SILVA, 2017).

Considerando os objetivos desta pesquisa, interessa-nos mais diretamente o fato de que grande parte dos estudos de Wallon foi dedicada à afetividade, buscando articular o biológico e o social, atribuindo às emoções um papel de primeira grandeza

na formação da vida psíquica. Assim, na próxima subseção, procuramos articular as contribuições do pensador francês e de seus leitores para o estudo das relações afetivas.

## **2.1 A afetividade na percepção de Henri Wallon**

Relacionado a afetividade, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2010) trazem, em seus preceitos, a importância do desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, afetivo, cognitivo, social e cultural. Ainda que o nome de Henri Wallon e sua teoria sejam praticamente silenciados nesse documento, não nos parece aligeirado apontar a influência de sua teoria na construção dos princípios institucionais que têm orientado os documentos oficiais da educação infantil brasileira desde o seu reconhecimento como parte da educação básica ocorrido com a aprovação da LDB nº. 9.394/96.

Tratar da afetividade a partir da teoria walloniana é fundamentar-se na psicogênese humana para compreender a formação da pessoa e as transformações que possibilitam sua evolução. Nas palavras de Henri Wallon (1975, p. 54-55).

Todo o indivíduo é marcado pela civilização, que regula a sua essência e se impõe à sua actividade. A linguagem que dela recebe é o molde dos seus pensamentos, é ela que estrutura os seus raciocínios. Os instrumentos que ela lhe propõe dão forma aos seus movimentos. A organização da família, das relações entre crianças e adultos, entre sexos, entre indivíduo e colectividade, impõe à sua afectividade quadros mais ou menos rígidos, imperativos, proibições susceptíveis de influir profundamente sobre a constituição da pessoa.

Para Wallon (1971), afetividade é um conceito amplo, que engloba os sentimentos, as emoções e as paixões e manifesta estados de sensibilidade, que vão das disposições orgânicas às sociais/existenciais, ligadas à percepção que o indivíduo tem de si mesmo. Em outras palavras, na percepção do pensador francês, o desenvolvimento pleno da pessoa está intrinsecamente relacionado à afetividade e vivências individuais (RODRIGUES, 2008).

Wallon também afirma que a origem da inteligência é genética e organicamente social, ou seja, "[...] o ser humano é organicamente social e sua estrutura orgânica supõe a intervenção da cultura para se atualizar". (DANTAS, 1992, p. 20). Em sua teoria, as dimensões do afeto e da cognição se encontram, desde cedo, dialeticamente relacionadas e, por essa perspectiva, a vida emocional da criança estaria conectada a inúmeros outros sentidos e processos psicológicos (FERREIRA;

ACIOLY- RÉGNIER, 2010).

Sobre esses sentidos, Rodrigues (2008, p. 26) esclarece que:

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

Dessa maneira, o desenvolvimento do ser humano está integrado não somente ao meio em que vive, mas também aos aspectos afetivos e aos motores, ou seja, o foco está na integração entre os organismos e no/ao meio em que os indivíduos estão imersos.

O afeto é a base para que uma criança seja capaz de desenvolver qualquer tipo de sentimento, como o amor, a compreensão, a solidariedade, ou seja, aqueles que concorrem para uma boa convivência em grupo e também aqueles que interferem nessa harmonia, ou seja: há afetos positivos e afetos negativos.

Ao se referir à questão dos afetos, Bezerra (2006, p. 19) afirma que o termo “afetividade” diz respeito “[...] à capacidade do ser humano em ser afetado positiva ou negativamente tanto por sensações internas como externas [...]”, uma vez que, na esteira de Wallon, a afetividade “[...] é um dos conjuntos funcionais da pessoa e atua, juntamente com a cognição e o ato motor, no processo de desenvolvimento e construção do conhecimento [...]”.

Em sua leitura do conceito walloniano de afetividade, como manifestação de vivências individuais e formas de expressão complexas e exclusivamente humanas, Cerisara (1997) entende que a teoria do pensador francês está relacionada a um conceito amplo e permanente, que engloba sentimentos e emoções e se manifesta por meio de estados de sensibilidade.

A amplitude e a abrangência do conceito mencionadas por Cerisara (1997) e Rodrigues (2008) fazem-nos acreditar que a teoria de Wallon também pode contribuir para a compreensão do desenvolvimento das crianças, desde que suas ideias pedagógicas sejam aplicadas em um tipo de escola que busque atender às necessidades dos alunos.

Rodrigues (2008) chama a atenção para o fato de que muitos estudos sobre a influência da dimensão afetiva ao longo do desenvolvimento humano, inclusive aqueles relacionados à cognição, são ainda bastante controversos, embora Wallon tenha elaborado uma teoria completa, defendendo o estreito entrelaçamento entre

afetividade e cognição. Segundo a pesquisadora, “[...] todos os aspectos envolvidos nas interações estabelecidas cotidianamente [...]” (em que se incluem afetividade, sentimento, emoção e paixão) são constitutivos do sujeito (RODRIGUES, 2008, p. 16).

É preciso considerar que as relações entre afetividade, sujeito e objeto do conhecimento se fazem presentes de forma sutil, podendo fazer a criança avançar em suas hipóteses durante os processos de desenvolvimento e aprendizagem.

Dentro do contexto sociocultural, pais e professores são mediadores dos filhos/alunos em suas relações com objetos culturais, e são essas mediações afetivas que determinam as relações entre sujeitos e objetos (ALMEIDA, 2008).

Ainda segundo Almeida (2008), ancorada em Wallon, é através da inserção na cultura que o homem se desenvolve como ser humano, num processo em que a afetividade e a inteligência se fundem. Esclarece a autora que, na teoria walloniana, “[...] a inteligência tem no desenvolvimento a função de observar o mundo exterior para descobrir, explicar e transformar os seres e as coisas [...]”, e “[...] esse conhecimento do mundo decorre da transformação do real em mental, isto é, da capacidade do homem de representar o mundo concreto [...]” (ALMEIDA, 2008, p. 20).

Ao avaliar os aspectos essenciais do ato de aprender, é possível propor uma reflexão sobre a relação entre afetividade e aprendizagem, pois, sob a perspectiva walloniana, na vida afetiva os conhecimentos se constroem a partir das relações que as pessoas estabelecem entre si:

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. (WALLON, 1995 *apud* GASPARIM, 2012, p. 38).

E, por ser essencialmente humana, a afetividade é vista como algo bastante complexo, porém extremamente necessário diante da “cultura do eu” que tem caracterizado a humanidade na sociedade contemporânea. Neste escopo, Cacheffo (2012) afirma que o ser humano é afetado tanto positiva quanto negativamente pelas situações que vivencia.

Para Wallon (1995), a afetividade favorece manifestações psíquicas precoces na vida das crianças, estando ligada aos movimentos ou às gesticulações. O seu desenvolvimento se dá por meio da interação dos aspectos orgânicos e sociais, impossíveis de serem dissociados, já que exercem funções complementares e recíprocas, conforme mencionamos. Ela se revela na sensação de bem-estar e mal-estar, a partir dos aspectos orgânicos que gradativamente vão conquistando

possibilidades pelas/nas interações sociais.

Apesar de Wallon ter inicialmente realizado suas pesquisas com bebês e crianças, pesquisadores contemporâneos estenderam suas pesquisas a uma maior amplitude das relações humanas e com elas obtiveram os mesmos resultados que o pesquisador.

Ferreira e Acioly-Régner (2010) entendem que a afetividade pode ser definida como o domínio funcional que apresenta inúmeras manifestações, que vão se complexificando ao longo do desenvolvimento do ser humano e emergem de uma base eminentemente orgânica até que alcancem relações dinâmicas com o processo de cognição, como quando há sentimentos, por exemplo.

Diante dessas estruturas, Almeida (2008, p. 29) aponta que, assim como no caso das manifestações afetivas, “[...] a base orgânica [...] é responsável pelo aparecimento das primeiras manifestações da criança [...], mas é o meio que transforma essas expressões em atos cada vez mais socializados [...]”.

Pode-se inferir que tanto o aspecto orgânico quanto o social são importantes para o desenvolvimento da afetividade, contudo, embora os fatores biológicos tenham predominância no início da vida da criança, são as relações sociais que ressignificam as manifestações da afetividade no decorrer de seu desenvolvimento.

Assim, como afirma Wallon (1995, p. 149-150), misturam-se o social e o orgânico:

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

Dessa forma, o afeto é transformado à medida que somos afetados, e é a afetividade um dos domínios funcionais que compõem o ser humano de forma integral, traduzidos em impulsos elétricos que representam os estímulos que o corpo recebe. Por sua vez, tais estímulos são traduzidos em ações fisiológicas que levam novos impulsos elétricos ao nosso sistema nervoso, que aciona partes específicas do nosso corpo, gerando um reflexo, um suor, enfim, uma série de sintomas perceptíveis ou sequenciais (ALMEIDA, 2000; SILVA, 2017).

É possível perceber que a vida afetiva da criança tem início por uma simbiose alimentar simples, mas que aos poucos vai evoluindo para uma simbiose emocional

com o meio social.

Ainda para o autor, as sensibilidades podem se dividir em interoceptivas (sensibilidades viscerais), que permitem que o bebê interaja com os adultos revelando os seus estados de conforto, desconforto, enfim, tudo aquilo que define a vida afetiva infantil, e sensibilidades propioceptivas, que são aquelas ligadas ao equilíbrio, às atitudes, aos movimentos, e que estão voltadas para as excitações de origem exterior.

Ao tratar da afetividade a partir de uma base orgânica, Wallon (1995) resgata o orgânico como fator importante para a formação da pessoa, porém considera que o meio social vai transformando-a, moldando-a de forma a se tornar cada vez mais social. Nessa simbiose, ocorre um laço que une o corpo ao meio social, um campo que se forma no limiar das dualidades.

As sensações de bem-estar e mal-estar que surgem do primeiro estágio de afetividade se dão a partir de significações atribuídas pelo âmbito social, representado pela espécie humana; âmbito esse expressivo e carregado de intencionalidade, que se vai transformando em emoções (CACHEFFO, 2012).

A afetividade é, então, construída culturalmente por meio das relações sociais vivenciadas desde o nascimento, o que permite que as emoções primárias se tornem complexas devido à mediação do adulto, que, por sua experiência, acaba por refinar a vida afetiva e as suas mais diversas manifestações (CACHEFFO, 2012).

Em outros termos, a afetividade, constituída por significados adquiridos pelo sujeito e também pelas relações sociais, não permanece imutável ao longo da vida nem tampouco possui características únicas, mas varia de acordo com as experiências vivenciadas.

Importa acrescentar que Wallon (1971) divide as manifestações da afetividade em três “categorias”: emoção, sentimento e paixão. Nos próximos subtítulos, procuramos apresentar essas distinções à luz das formulações teóricas de Henri Wallon e de leituras que outros pesquisadores elaboraram de sua teoria.

### **2.1.1 A emoção e o sentimento na teoria walloniana**

Wallon entende a emoção como a primeira (e a mais forte) forma de vínculo entre os seres humanos, derivando daí sua natureza social, pois é ela que possibilita a passagem do ser orgânico para o ser social, do fisiológico para o psíquico (RODRIGUES, 2008). No início da vida, quando a criança, biologicamente, não pode

(não dispõe de meios para) agir sobre os objetos que a rodeiam, cabe às emoções garantir sua sobrevivência, porque sua função é possibilitar a satisfação das necessidades básicas. Apenas a partir do segundo ano de vida ela vai locomover-se sozinha, mas dependerá da intermediação das pessoas com quem convive para realizar seus desejos ou atender às suas necessidades. Para o autor, a evolução mental da criança é influenciada, “desde o berço”, por experiências afetivas, que vão desencadear os “[...] automatismos que o desenvolvimento espontâneo das estruturas nervosas mantém em potência e, por seu intermédio, as reações de ordem íntima e fundamental [...]”, misturando-se assim o social e o orgânico (WALLON, 1995, p. 41).

Dentre as manifestações afetivas, a emoção é a mais destacada pelo estudioso em suas pesquisas. Isso ocorre porque ela consiste essencialmente em um sistema de atitudes que correspondem, cada uma, a uma determinada espécie de situação. As emoções são consideradas instantâneas e diretas e podem expressar-se como verdadeiras descargas de energia.

Segundo o psicólogo francês, a emoção se caracteriza pela manifestação de estados subjetivos, ligados ao caráter biológico da criança e que se expressa através de sinais (externos) indicadores de desconforto, fome, sede e outros. Essas alterações emocionais podem levar à produção de contrações musculares e mudanças no estado de espírito do ser humano:

A emoção a tal ponto se refina que nos oferece hoje uma gama de manifestações das mais orgânicas às mais delicadas nuances da sensibilidade intelectual. Na criança, reconhecem-se as etapas dessa ascensão. Os choros e o riso desta se iniciam no abdome antes de aflorarem na fisionomia e, enfim, de o aclarar ou de ensombrecer silenciosamente.

A boca é a região ativa de sua fisionomia, enquanto que, no adulto cultivado, esta se transfere para os olhos e a frente. Ao mesmo tempo, a emoção se espiritualiza. Outra coisa não faz, entretanto, senão participar do progresso da vida mental. Ao fornecer à vida coletiva suas primeiras possibilidades, torna viável a vida mental. (WALLON, 1971, p. 93).

Ela organiza a vida psíquica inicial e antecede as primeiras construções cognitivas, que, por sua vez, estão ligadas ao desenvolvimento do tônus (aspecto orgânico). As emoções permitem, já no início da vida, a construção dos conhecimentos sobre o mundo e a construção da ideia de “eu” (WALLON, 2008). Assim, passam a ser consideradas como manifestações de ordem biológica, já que afetam diretamente os batimentos cardíacos, a respiração e o tônus muscular. Além disso, imprimem sua resposta na musculatura, o que permite a relação de mutualidade e complementaridade feita pelo autor entre emoção e movimento

(WALLON, 1997).

Dessa forma, torna-se evidente que:

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

Segundo Cerisara (1997, p. 10), a emoção está, na teoria de Wallon, “[...] intimamente ligada ao movimento, sendo através dele que as alterações emocionais se exteriorizam [...]”, e é por este “[...] caráter de plasticidade corporal”, que “[...] esculpe o corpo, se fazendo visível ao outro”, que ela foi chamada de “[...] atividade plástica [...]”.

Na visão de Mahoney e Almeida (2007, p. 17), pode ser definida como a “exteriorização da afetividade”, ou seja, “sua expressão corporal”, por meio de reações afetivas agudas e momentâneas, desencadeadas por estímulos significativos. Além disso,

Tem um poder plástico, expressivo e contagioso; é o recurso de ligação entre o orgânico e o social: estabelece os primeiros laços com o mundo humano e, através deste, com o mundo físico e cultural. As emoções compõem sistemas de atitudes reveladas pelo tônus (nível de tensão muscular), combinado com intenções conforme as diferentes situações. Das oscilações viscerais e musculares se diferenciam as emoções e se estabelecem os padrões posturais para o medo, alegria, raiva, ciúme, tristeza, etc. A emoção é uma forma de participação mútua, que funde as relações interindividuais. Ela estimula o desenvolvimento cognitivo e, assim, propicia mudanças que tendem a diminuí-la. (MAHONEY; ALMEIDA, 2007, p. 17-18).

Importa acrescentar que:

As emoções são a exteriorização da afetividade. Nelas que assentam os exercícios gregários, que são uma forma primitiva de comunhão e de comunidade. As relações que elas tornam possíveis afinam os seus meios de expressão, e fazem deles instrumentos de sociabilidade cada vez mais especializados. (WALLON, 1979, p.143).

Para Galvão (2003), as emoções se diferenciam das outras manifestações de afetividade porque o seu surgimento precede o da representação, assim como o da consciência de si. Já Dantas (1992, p. 85-86) afirma que, para Wallon, é a atividade emocional que:

Faz a transição entre o estado orgânico e a sua etapa cognitiva racional, que só pode ser alcançada através do social. Assim, a consciência afetiva corresponde à sua primeira manifestação. Pelo vínculo imediato que se instaura com o ambiente social, ela garante o acesso ao universo simbólico da cultura, elaborado e acumulado pelos homens ao longo de sua história. Dessa forma é ela que permitirá a tomada de posse dos instrumentos com os quais trabalha a atividade cognitiva. Neste sentido, ela lhe dá origem.

Nesse contexto, Wallon (2007) ressalta que a emoção tem predomínio nos primórdios da vida, o que pode possibilitar a sua compreensão. Se ela fosse considerada fruto de fatores apenas biológicos, como elemento que perturba o homem, seria vista como uma doença, o que não é o caso.

Como afirma Rodrigues (2008), ao contrário dos pensadores de sua época, Wallon acreditava que a emoção não seria apenas um “colorido” junto da cognição, mas sim a responsável pela formação do indivíduo, uma vez que funda as bases da consciência e também da inteligência.

Ao nos orientamos por essa perspectiva, podemos entender que é a condição emocional de homem que determinará a reação aos estímulos, pois interfere diretamente no processo reativo a estes, ao ponto de impulsionar ou direcionar as reações, sendo isso o que nos confere a condição específica de seres humanos, como destaca Silva (2017).

A emoção desempenha no sujeito o papel de expressão das necessidades, seja da criança ou do adulto. É através dela que o indivíduo sente que pertence ao seu meio antes de pertencer a si próprio (WALLON, 1979).

Na teoria walloniana, as emoções podem revestir-se de diferentes características, que promovem a interação da criança com o meio (relações humanas e sociais). São elas: a plasticidade, que envolve a expressão corpórea; a regressividade, que é a capacidade de reduzir a atividade cognitiva; a labilidade, que é a capacidade de uma emoção transformar-se em outra; e a contagiosidade, que é o poder de contaminar o outro (WALLON, 2007).

Por meio das proposições feitas por Wallon, percebe-se que a função da emoção no convívio social extravasa uma mera função de reação do organismo a uma afetação, um impulso natural ou até mesmo um estímulo de sobrevivência; as emoções assumem valor funcional nas nossas inter-relações, assumindo papel significativo e transformando-se em linguagem corporal. Elas compõem o meio da humanidade e a partir dele se duplicam, seja pela atenção dada ou pela interiorização em função da plateia, já que a emoção necessita do contato do outro para perpetuar

sua manifestação.

Na visão do pensador francês, as emoções são disparadas e disparadoras do aspecto químico-fisiológico: “[c]om a emoção nasce uma atividade que não é mais a resposta direta de um organismo às estimulações do meio, mas que é uma organização plástica do aparelho psicomotor por ocasião de situações externas [...]” (WEREBE; NADEL-BLULFERT, 1986, p. 146).

Podemos compreendê-las como ferramentas iniciais do ser humano ainda criança com a mãe, já que, no início da vida, esse ser é produto de si mesmo em relação consigo e com o meio a que pertence, desenvolvendo um estado de indissociabilidade. À medida que ele cresce e se desenvolve, estabelece para si significados a partir das suas próprias manifestações interiores, frutos de suas experiências. Nesse processo de estabelecimento de significados, alcança respostas em decorrência tanto das manifestações orgânicas quanto das primeiras ferramentas psíquicas do seu processo de desenvolvimento.

Wallon (2007, p. 146) aponta que as emoções podem até mesmo se sobrepor à razão:

[...] a coesão de reações, atitudes e sentimentos, que as emoções são capazes de realizar em um grupo, explica o papel que elas devem ter desempenhado nos primeiros tempos das sociedades humanas: ainda hoje são as emoções que criam um público, que animam uma multidão, por uma espécie de consentimento geral que escapa ao controle de cada um. Elas suscitam arrebatamentos coletivos capazes de escandalizar, por vezes, a razão individual.

A esse respeito, Rodrigues (2008, p. 18) afirma que:

A emoção é considerada de natureza social por se caracterizar como a primeira forma de vínculo entre os seres humanos. Wallon entende a emoção como um estádio do qual participam fatores orgânicos e cognitivos ligados ao corpo.

Disso se pode apreender que as emoções podem eclodir com bastante facilidade e intensidade principalmente quando se está no coletivo; afinal, nesse contexto, a manifestação da noção de individualidade é bem mais complexa:

A sensibilidade da emoção é essencialmente sincrética. Disso resulta que ela aglutina de maneira, por assim dizer, indissolúvel, tudo aquilo que dela pode participar e que, dessa maneira, a mais fortuita circunstância introduzida pelos acontecimentos na emoção torna-se apta a representá-la ou então provocar o retorno de seus efeitos. [...] Um banal encontro entre um incidente qualquer e uma emoção é suficiente para que esta se ligue definitivamente ao incidente e para que a faça renascer ao se autorreproduzir o encontro, apesar da diversidade de situações. (WALLON, 1971 *apud* RODRIGUES, 2008, p. 24).

Toda a ênfase dada por Wallon à emoção se justifica porque a pessoa é vista

por ele como um conjunto resultante da integração de suas dimensões (sobretudo afetivas), mas com predominância social.

No que concerne aos sentimentos, são parte do conjunto de fenômenos psíquicos oriundos da afetividade e conseqüentemente manifestos na vida afetiva. São a representação da sensação e surgem nos momentos em que a pessoa já consegue expressar de forma verbal o que a afeta (OLIVEIRA, 2019). É no processo de construção do campo afetivo e da afetividade, por meio das relações que o ser humano estabelece, que se constroem os sentimentos, que se movem, agem e interagem no mundo de forma positiva ou negativa (WALLON, 2007).

As emoções são, portanto, um estado afetivo intenso, mas de curta duração, geralmente originado a partir da reação do indivíduo a certas excitações, sejam internas ou externas (DALGALARRONDO, 2000), o que as diferencia do sentimento, que consiste na representação expressiva da afetividade e não se apresenta de forma espontânea e direta como se dá nas emoções. Ele reprime, controla e quebra a força das emoções, de modo que o adulto, em sua expressão sentimental, tende a observar e refletir antes da sua ação, sabendo como e onde expressá-las e traduzindo-as de forma intelectual conforme motivos ou circunstâncias.

Assim, a emoção é imediata e momentânea, revela um estado fisiológico e efêmero, que provoca modificações corpóreas e comportamentais; já o sentimento é ideativo, marcado por reações mais pensadas e dependente da memória e das relações, sendo, portanto, mais duradouro (WALLON, 2008). Para Wallon, trata-se de um fator fisiológico cujos componentes humorais e motores agem ao mesmo tempo, propiciando um comportamento social na função de adaptação do ser humano ao seu meio.

O sentimento se constrói a partir das manifestações afetivas do sujeito, diferenciando-se da emoção, já que necessita de uma representação para estimulação da atividade psíquica. Pode ser entendido como um estado psíquico duradouro, que se origina das relações estabelecidas com os outros seres humanos (CACHEFFO, 2012).

Desse modo, pode-se inferir que os sentimentos surgem apenas com o desenvolvimento da linguagem, uma vez que seriam elaborados no campo mental, e, nesse sentido, pressupõem a subjetividade para a sua construção, além de participantes que sejam capazes de manifestá-lo e de componentes que constroem a personalidade dos sujeitos. É uma característica do ser humano durável, profunda

e intensa e não se manifesta, necessariamente, por alterações corporais fisiológicas (GALVÃO, 1995).

É possível compreender que, na teoria walloniana, o surgimento dos sentimentos está ligado à evolução da cognição infantil. Como a afetividade é o pressuposto inicial para o psiquismo infantil, sua relação se dá de forma indissociável com o intelecto – as emoções se refinam em sentimentos a partir do auxílio da representação feita pelo sujeito – definindo-se como uma estratégia cognitiva.

Para explicar os sentimentos, Wallon recorre às fases em que a criança tem atitudes hostis em relação ao outro. Segundo Silva (2017, p. 45), “[...] podemos inferir que os sentimentos desempenham papel fundamental na concepção das estruturas abstratas que formam a personalidade fluindo na composição dos juízos morais”.

Na concepção de Henri Wallon (1971, p. 108):

À medida em que se alimenta de imagens, o sentimento se opõe à emotividade. O sentimental difere do emotivo exatamente como o raciocinador. A despeito de assimilações devidas sobretudo, sem dúvida, ao vocabulário que coloca nas mesmas rubricas tudo aquilo que é afetivo e tudo que parece proceder das mesmas nuances afetivas, a observação mostra que entre o comportamento e o temperamento do sentimental e do emotivo existem distinções fundamentais. O sentimental inicia a cadeia cujos elos subsequentes são o imaginativo e o sonhador até o raciocinador.

As emoções e os sentimentos são, para o pensador francês, manifestações que se dão de forma diferente no sujeito e, conseqüentemente, produzem sinais distintos entre eles. Para ele, os termos “emoção” e “sentimento” podem abrigar, à primeira vista, certa contradição, já que podemos separar os indivíduos entre emotivos e sentimentais. O fato é que os sentimentais buscam afastar-se das tempestades emotivas, diferentemente dos emotivos (WALLON, 1971).

Salientamos que, na teoria walloniana, os sentimentos estão mais próximos da razão do que da emoção, uma vez que são a representação desta. Somos influenciados pelas emoções, mas o sentimento corresponde a nossa capacidade psíquica de transformar as emoções em símbolos (SILVA, 2017).

### **2.1.2 O papel da paixão como manifestação da afetividade**

A paixão corresponde, na teoria walloniana, ao último plano da vida afetiva, e o seu nascimento depende da representação, podendo ser caracterizada como permanente e crônica, dependendo exclusivamente da evolução das ideias e do

desenvolvimento intelectual, que a regula e a orienta (ALMEIDA, 2008).

Assim como o sentimento, a paixão é uma manifestação da afetividade que precisa ser representada, e o indivíduo dominado por ela (passional) sente a necessidade de tornar realidade os seus objetivos, opondo-se ao sentimental, que se contenta em experimentar as manifestações afetivas que lhe são oferecidas (CACHEFFO, 2012).

No entendimento de Henri Wallon (1995, p. 154):

Na criança, a paixão pode ser viva e profunda, mas com ela surge o poder de tornar a emoção silenciosa. Ela pressupõe, portanto, para se desenvolver, a capacidade de autocontrole e não se pode antecipar a oposição claramente sentida entre o ego e as outras pessoas, cuja consciência não se produz antes dos 3 anos. Então a criança torna-se capaz de amadurecer secretamente frenéticos ciúmes, ligações afetivas exclusivas, ambições mais ou menos vagas, mas exigentes. Na idade seguinte, as relações mais objetivas com o ambiente poderão atenuá-las. Não deixam de ser, por isso, menos reveladoras de um temperamento. [...] o sentimento e sobretudo a paixão serão tanto mais tenazes, perseverantes, absolutos, quanto mais irradiem uma afetividade ardente, em que continuam a operar certas reações, de certo modo vegetativas, da emoção.

A paixão revela o aparecimento do autocontrole para poder dominar uma situação, o que envolve a tentativa de silenciar a emoção, camuflando tanto o sentimento como a própria emoção para o alcance dos objetivos. Pode-se inferir que as paixões têm a capacidade de controlar as emoções.

Na concepção de Wallon (2007 *apud* GRATIOT-ALFANDÉRY, 2010), é necessário que certas estruturas orgânicas e cognitivas estejam desenvolvidas para que a paixão frua na criança, o que só seria possível na passagem do período sensório-motor e projetivo<sup>2</sup> para o estágio personalista<sup>3</sup>, não sendo possível, antes disso, que a criança esteja sob o domínio das emoções.

Quando Wallon (2007) aponta a base orgânica da afetividade, está resgatando o orgânico na formação da pessoa e, desse modo, indicando o meio social que

---

<sup>2</sup> As crianças começam a estabelecer relações baseadas na reciprocidade com as demais crianças: utilizando-se das imitações e das brincadeiras individuais e coletivas, realizam troca de brinquedos e continuam evoluindo na construção da consciência de si. A imitação torna-se um mecanismo desse estágio. A criança repete os gestos que faz ou que vê os outros fazerem; depois, a imitação vem representar o que viveu ou imagina. Os avanços do estágio sensório motor e projetivo, dentre eles a representação do próprio corpo, contribuem para a formação da personalidade e da consciência objetiva. (CACHEFFO, 2012, p. 31).

<sup>3</sup> Trata-se de um estágio com orientação centrípeta – onde a criança se volta para o conhecimento de si, delimita o seu eu e diferencia-se dos demais, a fim de conquistar sua autonomia e personalidade e, para tanto, usa a oposição que provoca o conflito eu-outro, da sedução, que corresponde ao desejo de aprovação e da imitação, que revela o apego ao outro. A criança se opõe a tudo o que diz respeito às outras pessoas, emprega demasiadamente os pronomes pessoais “eu” e “mim” e diferencia o que é dela e o que pertence aos outros. Ela é social desde bebê e passa a individualizar-se para formação da sua personalidade. (CACHEFFO, 2012, p. 32).

transforma, molda e torna suas próprias manifestações cada vez mais sociais.

Assim, temos o que Merleau-Ponty (1999, p. 576) chamaria de *entre-deux*, ou seja, um local que se situa entre duas realidades: "[o] mundo é inseparável do sujeito, mas de um sujeito que não é senão projeto do mundo, e o sujeito é inseparável do mundo, mas de um mundo que ele mesmo projeta [...]".

Dessa forma, uma criança que vivencia manifestações passionais é capaz de amadurecer de forma secreta ciúmes frenéticos, afeições exclusivas, ambições possivelmente vagas, mas que podem ser exigentes e que não deixam de revelar o seu temperamento (WALLON, 1995).

Uma das manifestações mais comuns da paixão apontadas por Wallon é o ciúme, que pode ser vivenciado desde os nove meses de idade, embora de maneira primitiva. Sua origem se dá na fusão da criança com os demais sujeitos, que começam a ter dificuldade de se diferenciarem do outro, o que pode provocar ansiedade e angústia no enciumado.

Almeida (2008) considera que a paixão nasce na emoção, mas a diferença entre ambas se dá na intensidade e duração da paixão, já que a emoção é considerada passageira e efêmera. De forma análoga, a paixão pode ser considerada uma emoção permanente e soberana, fixa e absoluta, do ponto de vista situacional.

Em comparação com os sentimentos, que se manifestam no campo dos desejos e lá permanecem, as paixões se concretizam. O ser apaixonado tende a todo custo transformar em ação as angústias que traz consigo para que seja capaz de alcançar o seu objetivo, enquanto no plano sentimental isso é retido (GRATIOT- ALFANDÉRY, 2010).

Na criança, a paixão manifesta-se por rompantes de ciúmes, que dependem do desenvolvimento psicológico infantil para que existam. No início da vida, a emoção satisfaz as necessidades da criança, mas, com a representação, esse processo se refina e é interiorizado, expressando-se primeiro pelo sentimento e, finalmente, pela paixão, que pode ser resumida como a capacidade de transformar em realidade os seus desejos.

Exemplo de sentimento, a paixão traz à tona o autocontrole como uma condição para dominar e configurar um determinado contexto. Nesse enlace, a paixão passa a caracterizar o comportamento de forma a atender às necessidades manifestas pelo afeto (MAHONEY; ALMEIDA, 2007).

Em síntese, podemos afirmar que “[a] emoção é a primeira manifestação afetiva

do recém-nascido, antes da linguagem, para estabelecer uma relação com o mundo humano”, ao passo que o sentimento assume “caráter mais cognitivo”, configurando-se como “expressão representacional da afetividade”, e a paixão resulta “[...] do autocontrole como condição para dominar uma situação” (OLIVEIRA, 2019, p. 14-15). A ocorrência do sentimento e da paixão depende do desenvolvimento da capacidade simbólica do indivíduo (capacidade de usar símbolos e representações mentais com significados): “[a] manifestação dos sentimentos ocorre com o aparecimento da capacidade de representação” (SILVA, 2013 *apud* OLIVEIRA, 2019, p. 15), sendo estes mais profundos, duradouros e pensados pelo indivíduo do que a emoção; já a paixão recorre ao raciocínio, em busca da satisfação de anseios, demonstrando a existência de “[...] noção de realidade externa” (OLIVEIRA, 2019, p. 17).

Numa síntese desses desdobramentos da afetividade, podemos afirmar que o sentimento corresponde a um estado afetivo de natureza cognitiva, durável, profundo, mas não muito intenso, que não se manifesta necessariamente a partir de alterações corporais fisiológicas (GALVÃO, 1995), ou seja, não é necessariamente “visível”. Está mais próximo da razão do que da emoção, ou seja: uma representação mais cognitiva da emoção, podendo ser concebido a partir da nossa capacidade psíquica de transformar imagens e símbolos em emoções (SILVA, 2017). Assim como o amor, a raiva, o ódio e o ressentimento são exemplos de sentimentos (ALMEIDA, 1999).

A emoção (do latim *e(x) movere*, ‘mover para fora’, ‘exteriorizar’), por seu turno, consiste em uma reação repentina, imediata, intensa e breve do organismo a algo inesperado (uma pessoa, um objeto, um fato), sendo acompanhada de um estado afetivo de conotação penosa ou agradável. Representa, portanto, a manifestação de um estado subjetivo com componentes fortemente orgânicos (como dor, fome, sede, frio, desconforto). Cólera (“acesso de cólera”), medo, tristeza, alegria, timidez são exemplos de emoções, que se manifestam por sinais visíveis, como rosto vermelho (de raiva ou vergonha), aumento da frequência cardíaca, riso, choro, sudorese, tremedeira).

Quanto à paixão, manifesta-se em modos de ser e de fazer não racionais dos seres humanos, como agressividade (ou doçura) e pode ser definida como estado ou fenômeno afetivo que, pela intensidade de seus efeitos ou pela permanência de sua ação, pode comprometer o julgamento racional. Trata-se de um afeto dominador e cego, que pode ultrapassar os limites da lógica e sobrepor-se à razão.

Assim como o sentimento, a paixão precisa ser representada, e o indivíduo

dominado por ela, o passional, sente a necessidade de tornar realidade os seus objetivos, opondo-se ao sentimental, que se contenta em experimentar a partir das manifestações afetivas que lhe são oferecidas (CACHEFFO, 2012).

Segundo o pensamento walloniano, no início da vida, a emoção satisfaz as necessidades da criança, mas, com a representação, esse processo se refina e é interiorizado, expressando-se primeiro pelo sentimento e, depois, pela paixão, que pode ser resumida como a capacidade de transformar em realidade os desejos.

Já a paixão revela o aparecimento do autocontrole como estratégia ou condição para dominar uma situação, camuflando, para isso, tanto o sentimento como a própria emoção para o alcance dos objetivos.

Uma das manifestações mais comuns da paixão apontadas por Wallon (1995) é o ciúme, que pode ser vivenciado desde os nove meses de idade, embora ainda de maneira primitiva. No entendimento do autor, por volta dos três anos, a criança pode desenvolver “[...] frenéticos ciúmes, ligações afetivas exclusivas, ambições mais ou menos vagas, mas exigentes”, que poderão ser atenuados por meio de “[...] relações mais objetivas com o ambiente [...]”, embora não deixem “[...] de ser, por isso, menos reveladoras de um temperamento [...]” (WALLON, 1995, p. 154).

A origem das paixões se dá na fusão da criança com os demais sujeitos. Almeida (2008) considera que a paixão nasce na emoção, mas, enquanto esta é considerada passageira e efêmera, aquela tende a ser permanente e soberana, fixa e absoluta. Uma diferença de intensidade e duração. Já em comparação com os sentimentos, que se manifestam no campo dos desejos e lá permanecem, as paixões se concretizam.

No próximo item, procuramos refletir sobre o lugar da afetividade e suas diferentes manifestações (emoção, sentimento e paixão) na formação do professor de Educação Infantil.

## 2.2 A formação docente para a Educação Infantil: um lugar para afetividade

Ao pararmos para pensar na realidade do Brasil em um ano difícil<sup>4</sup>, vindo de um outro ano difícil (2020-2021), com recordes de mortes diários, falta de emprego, desgovernos, aumento dos casos de agressão contra a mulher, feminicídios, assaltos a bancos, aumento na linha da pobreza, enfim, uma série de tragédias já históricas no nosso país, mas que se agravam e se tornam mais visíveis devido à falta de apoio governamental e de um país incapaz de cuidar de sua população, parece-nos que a afetividade positiva é uma importante atitude do professor com relação aos seus educandos.

Pensemos num exemplo mais simples para que entendamos a correlação entre afetividade e formação do professor a partir de uma situação isolada: os problemas de indisciplina por parte dos alunos, que podem ser manifestos em atitudes agressivas, dificuldade de concentração e aprendizagem e até mesmo em cansaço físico.

Reginatto (2013) considera que os atos executados pelos alunos na escola muitas vezes estão correlacionados com a ausência dos pais, que, em muitos casos, não têm tempo (às vezes nem vontade) de ensinar para os seus filhos a relevância dos afetos. Segundo a pesquisadora:

Por trás de um aluno rebelde e agressivo, que tem dificuldades para participar do processo de ensino aprendizagem há, na maioria dos casos, uma família desestruturada ou despreocupada com a sua educação, afinal, o afeto é a base para que uma criança desenvolva sentimentos como o amor, a compreensão e a solidariedade, que são essenciais para uma boa convivência no grupo. (REGINATTO, 2013, p. 3).

Se é por meio da afetividade que nos relacionamos e nos identificamos com as outras pessoas, uma criança vinda de um contexto em que o afeto positivo (sobretudo) inexistente tenderá a apresentar dificuldades nas suas relações sociais e no próprio processo de educação e aprendizagem, que é social.

Ao formular a sua teoria a partir da afetividade, Wallon eleva as relações afetivas a um importante patamar no processo de desenvolvimento. Ao propor a

---

<sup>4</sup> Desde o final do ano de 2019, após a descoberta do “novo coronavírus” (SARS-CoV-2), causador da COVID 19, doença com manifestações predominantemente respiratórias e de altíssima transmissibilidade, o mundo vivencia uma pandemia. Os primeiros casos foram identificados na cidade de Wuhan, província de Hubei, na China, disseminando-se rapidamente por todos os países e afetando todos os setores da vida da população, com impactos profundos em todas as áreas, incluindo a educação.

afetividade como uma categoria a ser validada e considerada no processo educacional, ele o faz tendo em vista a indissociabilidade do ser humano dos seus afetos.

Nas etapas do desenvolvimento, Wallon propõe a alternância entre os domínios afetivos e cognitivos, e, por isso, no processo educacional, é responsabilidade do educador respeitar as etapas de desenvolvimento da criança, que não são fechadas e que se sobrepõem.

É imprescindível que sejamos capazes de entender as reais influências da afetividade e, em sua forma observável, das emoções, para que sejamos capazes de lidar com as situações díspares que percorrem a escola, como as mencionadas acima.

Prandini (2004) considera que é função do professor oferecer para as crianças uma educação promotora de integração entre a dimensão cognitiva e afetiva, mesmo que ambas se alternem nos estágios de desenvolvimento. Na visão da autora:

É a afetividade que dá a direção às ações, que orienta as escolhas, baseada nos desejos da pessoa, nos significados e sentidos atribuídos às suas experiências anteriores, em suas necessidades não apenas fisiológicas, mas principalmente socioafetivas. (PRANDINI, 2004, p. 42).

Ao olharmos para o contexto da educação infantil, por exemplo, são os professores os sujeitos responsáveis pela mediação da criança pequena com o ambiente em que ela está sendo inserida, bem como o capacitor das relações interpessoais com as outras crianças.

Os profissionais da educação são os promotores de manifestações significativas ao emocional das crianças, possibilitando experiências diferentes daquelas que são oferecidas no grupo familiar. O professor passa a ser o planejador das situações de educação e cuidado que serão oferecidas para as crianças a partir de uma perspectiva preocupada com as questões da afetividade, mediando as situações de cooperação e conflito.

Nesse sentido, é necessário que o educador possua fundamentação teórica e prática nas questões que tangem ao desenvolvimento infantil, uma vez que são essas as mudanças propulsoras da evolução do sujeito. O professor deve pensar em estruturar uma rotina que garanta a qualidade do trabalho educativo e proporcione a construção integral da criança pautada na afetividade como elo principal (CACHEFFO, 2012).

Tran-Thong (1987 *apud* RODRIGUES, 2008) aponta que Wallon insere o professor nesse processo como um conhecedor do seu tempo, das realidades sociais

econômicas, políticas etc. Assim, ele não pode assumir uma postura sem sentido diante dos problemas que se apresentam na sociedade e principalmente dos problemas que afetam os seus alunos.

Na percepção de Silva (2017, p. 61):

A afetividade, ponto central no desenvolvimento da teoria Walloniana, nos remete a multiplicarmos nossas atenções para a criança, que necessita para seu desenvolvimento, mais que competências lógicas e matemáticas. Necessitam de condições para desenvolverem suas competências afetivas. As emoções estão em nós, fazem parte de nossas vivências cotidianas e a escola torna-se local de manifestações constantes de nossas emoções. O professor muitas vezes atesta a importância das emoções para suas práticas cotidianas, sem, contudo, dispor de competências necessárias para a mediação afetiva durante seu trabalho.

Vale dizer que Wallon concebe a escola como núcleo a partir do qual ocorre a difusão de cultura e, portanto, meio essencial à formação do ser humano e à transformação da realidade, o que implica, além da oferta de conteúdos, disciplina escolar e métodos, uma relação positiva entre professor e aluno. Uma relação em que o professor ouça e “enxergue” o aluno em sua totalidade e concretude. Isso significa ser um professor que não apenas transmita conhecimentos, mas que também atue na/pela transformação social, acolhendo, motivando e respeitando cada estágio do desenvolvimento desse aluno. Além disso, deve promover oportunidades ou condições para que os conhecimentos apropriados ou habilidades venham à tona, bem como despertar o interesse dos alunos por questões sociais e pela participação na sociedade.

Segundo Wallon (1979, p. 208), o professor da educação infantil deve exigir e propor uma disciplina que “[...] permita à criança ser feliz, sendo função dos professores promover relações interpessoais [...]”.

Para ele, as crianças de 0-5 anos (o que corresponde ao nível da educação infantil nos dias de hoje) precisam de cuidados que devem se aproximar muito daqueles de natureza maternal manifestos no início da vida, sendo inegável a extrema dependência da criança em relação a sua mãe, inicialmente por motivos fisiológicos, mas posteriormente por questões afetivas. Através da disciplina afetiva, do olhar atento ao que lhe favorece ou não, da atenção, é possível consolidar positivamente o desenvolvimento e favorecer a solidariedade coletiva ao invés da inveja e do ciúme (CACHEFFO, 2012).

Todavia, é importante que o professor tenha consciência do seu importante papel na construção da personalidade da criança. Reginatto (2013) propõe que o

educador esteja atento à realidade de cada aluno, levando sempre em consideração o seu ambiente familiar e o seu lado emocional. Se o profissional da educação desconsiderar a importância dos afetos no processo educacional, contribuirá para a formação de um sujeito indiferente ao outro. A autora esclarece que:

Professor e aluno precisam estabelecer uma relação de amizade, respeito e confiança, e para isso, a afetividade é fundamental. No entanto, muitos professores desconsideram a bagagem emocional de seus alunos e procuram se manter alheios a esse problema que é tão presente em sala de aula. A escola, que é o lugar onde muitas crianças anseiam encontrar o carinho e a atenção que não recebem em casa, muitas vezes acaba se tornando um ambiente frio e pouco interessante. (REGINATTO, 2013, p. 3).

É por isso que Wallon não exclui de sua proposta a existência de “crianças-problema”, aquelas mencionadas no início deste item, que enfrentam dificuldades que se refletem em desvios de comportamento, déficit de aprendizagem e indisciplina, por exemplo, podendo resultar em desequilíbrio na vida afetiva e até no nível de estabilidade mental do educando.

Para o autor, um professor que entende determinada situação e consegue desempenhar ações mediadoras de caráter afetivo tende a significar positivamente o processo de aprendizagem do aluno. Assim, medidas que colaborem e uma postura proativa são características fundamentais para proporcionar um ambiente educacional saudável para o processo de aprendizagem.

Nesse sentido, Wallon chama a atenção para a importância de questões como as mencionadas pautarem a formação dos professores e o próprio processo de estruturação da escola, pois garantir uma formação adequada proporcionaria condições fundamentais para que as crianças pudessem desfrutar de forma positiva do processo de aprendizagem, desenvolvendo plenamente as suas capacidades intelectuais, afetivas e motoras.

A partir dos pressupostos teóricos de Wallon, Galvão (1995) explica que é no cotidiano escolar, por meio da relação professor-aluno, que falar de afetividade no ato educacional ajudará aluno e professor a lidarem com as próprias emoções. Para a autora, quanto maior for a clareza que o professor tiver dos fatores que provocam inquietações entre os seus educandos, mais possibilidades ele terá de encontrar os caminhos para solucioná-los e controlar também as manifestações das reações emocionais que surgem dessas situações.

Na percepção de Gratiot-Alfandéry (2010, p. 14):

É em todas as suas etapas e em todas as suas manifestações que é preciso estudar as crianças porque seu conhecimento exige a colaboração de todos aqueles que tenham contato com elas ou da necessidade de definir as condições e exigências da observação: “é a observação que permite apontar problemas, mas são os problemas colocados que tornam a observação possível. Nesta lição, Wallon se libera de uma análise muito explorada de testes e de seus limites, das vantagens e inconveniências do isolamento em laboratório e, sobretudo, da necessidade de levar em consideração todas as reações das crianças no seu entorno.

Ao “estudar” as crianças e as suas manifestações em um ambiente social, o professor se torna o parceiro experiente que, ao observar, consegue apontar os problemas e propor soluções, e, ao ter intencionalidade nesse planejamento e proposta de ação educativa a ser desenvolvida pela criança, mas junto com ela, firma-se como profissional comprometido com o bem-estar da criança.

Almeida (2008) considera que é sua função ajudar a criança na resolução de seus estados emocionais, propondo atividades para exteriorizar e representar o que está sentindo. Por meio das atividades, as crianças terão uma ação libertadora.

O professor é o pivô no desenvolvimento afetivo da criança, a partir do momento em que compreende que educar é desenvolver a inteligência em conjunto com a emoção. A escola não pode e não deve ignorar a vida afetiva dos seus educandos (RODRIGUES; GARMS, 2007).

Tendo em mente que as expressões emocionais são capazes de facilitar o desvelar das situações agradáveis e desagradáveis que afetam o educando, o professor precisa interagir com uma mediação de qualidade a partir dos subsídios teóricos que a teoria walloniana lhe oferece. Com a ajuda da inteligência, desenvolvida nesse processo de intervenção do professor, a afetividade passa a ser representada de forma mais elaborada.

Relacionar as práticas educacionais à afetividade permitem que o professor proporcione o desenvolvimento efetivo do educando, sempre tendo em vista as relações sociais que o circundam na experiência cotidiana.

Ao tratar especificamente das implicações da teoria walloniana para a educação, Almeida (2000, p. 86) apresenta uma reflexão relevante:

Wallon, psicólogo e educador, legou-nos muitas outras lições. A nós, professores, duas são particularmente importantes. Somos pessoas completas: com afeto, cognição, e movimento, e nos relacionamos com um aluno, também pessoa completa, integral, com afeto cognição e movimento. Somos componentes privilegiados do meio de nosso aluno.

Quando realizamos uma reflexão sobre esse aspecto da teoria e também sobre

os princípios wallonianos, concebemos a figura do professor como pessoa completa, além de ser mediador da cultura de seu tempo.

É nesse sentido que a teoria walloniana nos permite questionar qualquer forma de ensino que não considere as dimensões afetiva, social e política da educação, de modo que “[...] todas as crianças, sejam quais forem suas origens, tenham direito igual ao desenvolvimento máximo que sua personalidade comporta. Elas não devem ter outra limitação além de suas aptidões [...]” (LAKOMY, 2003, p. 60). Importa lembrar que, para Wallon, a inteligência se desenvolve após a afetividade e surge de dentro dela para que possa estabelecer uma relação de conflito; assim, para alimentar a inteligência, é preciso mobilizar os afetos.

Portanto, as relações entre professores e alunos precisam ser marcadas por trocas e formação de vínculos, intermediadas pela afetividade e suas implicações, desde a primeira etapa da Educação Infantil.

Mahoney e Almeida (2007) consideram fundamental que o professor tenha conhecimentos sobre afetividade e saiba que a emoção (um dos seus aspectos mais importantes) é contagiosa. Afinal, a forma como o professor se coloca diante dos conflitos e o modo como estes são resolvidos refletem nas relações do aluno consigo e com os outros. (FERREIRA; ACIOLY-RÉGNIER, 2010).

Compreender a relação existente entre emoção e cognição, afetividade e aprendizagem é indispensável para que aconteça uma aprendizagem significativa, pois:

A escola comete erros porque desconhece as várias fases do desenvolvimento da mente humana; erra também por não conhecer conteúdos culturais que possam contextualizar concretamente os alunos e persevera no erro ainda mais, por desconhecer as histórias de vida de cada um. (MAHONEY; ALMEIDA, 2007, p. 24).

Assim, é possível perceber o quanto é importante que a escola (sobretudo os professores) reconheçam que os aspectos afetivos e cognitivos de cada fase do desenvolvimento são interdependentes:

Apesar de alternarem a dominância, afetividade e cognição não se mantêm como funções exteriores uma à outra. Cada uma, ao reaparecer como atividade predominante num dado estágio, incorpora as conquistas realizadas pela outra, no estágio anterior, construindo-se reciprocamente, num permanente processo de integração e diferenciação. (WALLON, 1979 *apud* GALVÃO, 1995, p. 45).

Para Wallon, a gênese da inteligência é genética e organicamente social, ou seja, “[...] o ser humano é organicamente social e sua estrutura orgânica supõe a

intervenção da cultura para se utilizar [...]” (DANTAS, 1992, p. 30).

Já foi mencionado neste estudo o princípio walloniano de que o primeiro contato da criança com o mundo e as pessoas é emocional, sendo a emoção a responsável por permitir suas primeiras construções. Assim: “[a] atividade intelectual [...] depende do coletivo. Permitindo acesso à linguagem, podemos dizer que a emoção está na origem da atividade intelectual [...]” (DANTAS, 1992, p. 28).

Na percepção de Galvão (1995, p. 40):

[Para o] educador que lida com aqueles que se encontram nesta fase por excelência seriam de grande utilidade recursos teóricos que sensibilizassem para os traços expressivos da conduta das crianças – olhar, mímica fisionômica, entonação da fala, qualidade dos gestos, variações posturais – por meio dos quais se podem obter indícios sobre diversos aspectos da atividade cognitiva e dos estados afetivos. Além de uma ampliação de recursos para a leitura dos traços expressivos, desse processo de leitura dos corpos e dos rostos esperam-se contribuições para o trato com as dinâmicas interativas desencadeadas pelas emoções.

Por isso, é necessário que o professor da Educação Infantil reflita sempre sobre a importância da afetividade para construção das aprendizagens e para a formação integral de seus alunos.

E é justamente isso que se consolida na escola como uma realidade de cooperação e conflitos entre os sujeitos. E ser mais conflituoso ou cooperativo depende exclusivamente da forma como os sujeitos interagem.

Afinal, a afetividade deve ser tratada como uma relação de vínculo emocional e psicológico que se constrói durante a convivência social entre os sujeitos na educação infantil, seja quando os professores precisam lidar com suas próprias emoções, seja quando precisam mediar conflitos da infância.

Todas as atitudes humanas são permeadas pelo afeto, que exerce muita influência nas decisões a serem tomadas. Quando se trata de contexto escolar, o professor não pode limitar-se à esfera cognitiva, desconsiderando as relações afetivas, tão importantes para o desenvolvimento das aprendizagens. Por isso, na teoria walloniana, tão importante quanto as metodologias de ensino usadas no cotidiano escolar é o lugar que o afeto ocupa na construção do conhecimento (DANTAS, 1992).

É a qualidade das relações estabelecidas com o mundo e com o outro que permitirá à criança relacionar-se no contexto escolar. No caso das crianças da educação infantil, essa qualidade passa pelo serem ouvidas por um adulto, como um direito a ser respeitado. Assim, a criança passa a ser ativa e participativa, além de

inserida em diferentes contextos socioculturais (BEZERRA, 2006).

No processo de aprendizagem, o que deve prevalecer é um movimento focado não somente no que ensinar, mas, em especial, no como ensinar, considerando as vivências como essencialmente humanas e, portanto, complexas.

Na próxima seção, analisamos as cinco dissertações selecionadas para este estudo, a fim de identificar e discutir concepções que permeiam as pesquisas no tocante à afetividade e suas manifestações na Educação Infantil.

### 3 PERCURSO METODOLÓGICO E ORGANIZAÇÃO DOS DADOS

---

Essa seção é composta de duas partes. Na primeira, explicita aspectos pertinentes à execução da pesquisa, como a identificação da abordagem, do tipo e etapas da investigação, além de elucidar as técnicas de análise dos resultados. Na segunda, traz uma descrição das dissertações analisadas, a partir de uma leitura prévia de cada trabalho.

#### 3.1 Definindo princípios e procedimentos

Como já apresentado inicialmente, o objetivo geral deste trabalho é mapear pesquisas (teses e dissertações), produzidas na área da Educação, que discutem, à luz da teoria da pessoa completa de Henri Wallon (1975), o papel da afetividade na Educação Infantil na relação entre professores e crianças na faixa de 4-5 anos. Como objetivos específicos definimos: realizar o levantamento de teses e dissertações que tivessem como objeto de estudo a afetividade, na perspectiva walloniana, na relação entre professores e crianças da faixa etária de 4-5 anos; identificar as abordagens teórico-metodológicas adotadas nos trabalhos encontrados; identificar e analisar as concepções de criança, infância, afetividade e relação professor-criança e a percepção sobre a relevância da teoria de Wallon mobilizadas nas pesquisas; identificar e discutir os resultados e conclusões a que chegaram esses estudos.

Para tanto, foi realizada uma pesquisa de abordagem quanti-qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, caracterizada como pesquisa bibliográfica do tipo estado do conhecimento. A opção pela abordagem quanti-qualitativa encontra suporte no fato de que, embora tenhamos trabalhado, predominantemente, com dados, categorias ou aspectos subjetivos, também precisamos, em razão do tipo de pesquisa, traduzir em números alguns dos dados coletados, por reconhecermos a relação de complementaridade entre tratamentos quantitativos e qualitativos dos resultados (MINAYO, 1997). Vale dizer que o aspecto qualitativo da abordagem se justifica pelo fato de a investigação incidir não só sobre textos, mas também sobre perspectivas dos sujeitos, sobre suas práticas e conhecimentos relativos à questão em estudo.

Recorrer à pesquisa exploratória e descritiva, por sua vez, vincula-se, respectivamente, à verificação da escassez de estudos em que pudéssemos buscar informações sobre as questões ou o problema aqui investigado (COLLIS; HUSSEY, 2005) e ao interesse em reunir informações sobre o tema investigado, o que coaduna com a opção pela pesquisa bibliográfica do tipo estado do conhecimento, por seu “[...] caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema [...]” em questão (FERREIRA, 2002, p. 257).

Esse tipo específico de pesquisa bibliográfica define-se como um “[...] estudo descritivo da trajetória e distribuição da produção científica sobre um determinado objeto, estabelecendo relações contextuais com um conjunto de outras variáveis [...]” (UNIVERSITAS, 2000 *apud* VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014, p. 171). Trata-se, portanto, de um tipo de pesquisa que se propõe conhecer o já construído e produzido para, a partir desse conhecimento, enfrentar com mais propriedade uma temática, proceder ao levantamento de dados sobre o tema com maior segurança e reunir informações ou conhecimentos sobre a questão. As “variáveis” por nós definidas foram o tipo de produção acadêmica (teses e/ou dissertações), a área/subárea do conhecimento (Educação/Educação Infantil) e o tema (afetividade na relação professor-aluno – de 4 a 5 anos – segundo a perspectiva walloniana).

Como fonte para coleta de dados, selecionamos a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), vinculada ao Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict), que, em parceria com as instituições brasileiras de ensino e pesquisa, possibilita que a comunidade brasileira de ciência e tecnologia publique e difunda suas teses e dissertações produzidas no País e no exterior. Em face da inexistência de marcos históricos ou legais que justificassem uma delimitação temporal para a busca, optamos por não definir esse tipo de recorte.

Antes de passarmos propriamente à descrição de nossos passos, julgamos relevante trazer uma breve explanação dos principais aspectos do método de análise em que nos ancoramos, a Análise de Conteúdo, originalmente articulada por Bardin (1997, p. 42), que a define como:

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

Orientadas pelas etapas definidas por Bardin (1997), nossa primeira atividade

correspondeu a uma leitura prévia dos trabalhos selecionados, em especial os resumos, introdução e conclusões, para fazer uma descrição de cada trabalho nos aspectos que fossem pertinentes aos nossos objetivos. A segunda etapa foi desenvolvida por meio de uma leitura exploratória, atenta e detalhada dos trabalhos na íntegra, com o intuito de identificar temas que se repetem e, assim, aprimorar/ajustar as categorias de análise. Na terceira – fase de análise dos resultados –, foram realizadas as operações de inferência e interpretação, buscando indicar se confirmam, refutam ou modificam o que foi articulado no referencial teórico.

### 3.2 Pondo a mão na massa: a execução da pesquisa

Esta subseção traz a descrição das etapas de levantamento e organização dos dados, incluindo os coletados durante a leitura prévia das cinco dissertações.

#### 3.2.1 Da definição de descritores aos dados quantitativos

Na primeira busca em nossa fonte de dados, foram encontrados 598 trabalhos a partir dos descritores estabelecidos, conforme consta no quadro a seguir:

**Quadro 1** – Total de produções apresentadas na BDTD na primeira busca

<b>Descritores</b>	<b>Quantidade</b>
Afetividade x Educação Infantil	532
Educação Infantil x manifestações afetivas	06
Afetividade x teoria walloniana	08
Wallon x educação infantil	38
Emoções x Wallon	06
Manifestações afetivas x Wallon	01
Relações afetivas x professor x crianças x Wallon	07
<b>Total</b>	<b>598</b>

**Fonte:** Elaborado pela autora.

O considerável número de produções encontradas na primeira busca decorreu, por um lado, de não termos feito o recorte por área do conhecimento – Educação –, emergindo trabalhos das áreas de Saúde, Psicologia e Engenharia, entre outras; por outro, do fato de alguns cruzamentos não privilegiarem a abordagem teórica de

interesse da pesquisa (a perspectiva de Henri Wallon).

A segunda seleção foi realizada pela leitura dos títulos dos trabalhos, considerando todos aqueles que continham os termos Afetividade x Educação Infantil x relação professores e crianças, independente do tema abordado, e restaram 56 trabalhos.

**Quadro 2** – Trabalhos selecionados por descritores

<b>Descritores</b>	<b>Quantidade</b>
Afetividade x Educação Infantil	31
Educação Infantil x manifestações afetivas	5
Afetividade x teoria Walloniana	3
Wallon x educação infantil	8
Emoções x Wallon	4
Manifestações afetivas x perspectiva walloniana	2
Relações afetivas x professor x crianças x Wallon	3
<b>Total</b>	<b>56</b>

Fonte: Elaborado pela autora.

Após excluirmos os títulos que se repetiam, chegamos a 25 trabalhos (ver quadro 3) cuja proposta incluía os aspectos alusivos à afetividade na Educação Infantil sob a perspectiva walloniana.

**Quadro 3** – Trabalhos selecionados por descritores

<b>Descritores</b>	<b>Quantidade</b>
Afetividade x Educação Infantil	11
Educação infantil x manifestações afetivas	1
Afetividade x teoria walloniana	3
Wallon x educação infantil	4
Emoções x Wallon	3
Manifestações afetivas x perspectiva walloniana	1
Relações afetivas x professor x crianças x Wallon	2
<b>Total</b>	<b>25</b>

Fonte: Elaborado pela autora.

Tendo como intuito mapear os trabalhos que tratavam da afetividade com enfoque walloniano na Educação Infantil, na relação professores e crianças, foi

realizada uma terceira seleção e, até essa etapa, foram incluídos tanto os trabalhos com crianças da Educação Infantil de 4 a 5 anos quanto com crianças de 0 a 3 anos, culminando em 11 trabalhos, conforme demonstrado no quadro 4:

**Quadro 4 – Trabalhos selecionados por descritores**

<b>Descritores</b>	<b>Quantidade</b>
Afetividade x Educação Infantil	4
Educação infantil x manifestações afetivas	1
Afetividade x teoria walloniana	3
Wallon x educação infantil	1
Emoções x Wallon	1
Manifestações afetivas x perspectiva walloniana	--
Relações afetivas x professor x crianças x Wallon	1
<b>Total</b>	<b>11</b>

**Fonte:** Elaborado pela autora.

Após a leitura detalhada dos trabalhos selecionados, foi realizado um novo recorte, selecionando somente os que atendiam à proposta da pesquisa, de que resultou um total de cinco trabalhos, apenas na categoria dissertações de mestrado, conforme quadro 5:

**Quadro 5 - Total de trabalhos selecionados por descritores**

<b>Descritores</b>	<b>Trabalhos selecionados</b>
Afetividade x Educação Infantil	1
Educação infantil x manifestações afetivas	--
Afetividade x teoria walloniana	1
Wallon x educação infantil	1
Emoções x Wallon	1
Manifestações afetivas x perspectiva walloniana	--
Relações afetivas x professor x crianças x Wallon	1
<b>Total</b>	<b>5</b>

**Fonte:** Elaborado pela autora.

Cabe salientar que nem sempre a leitura dos resumos foi suficiente para a seleção, sendo necessário o acesso ao texto na íntegra, pois o resumo não continha

informações suficientes para determinar a inclusão ou descarte do trabalho. Assim, a leitura criteriosa permitiu descartar aqueles que se repetiam entre os descritores selecionados, bem como os que não se enquadravam nos critérios de interesse.

Diante desses dados, podemos afirmar que ainda é muito pequena a produção, em programas de pós-graduação em Educação, de investigações que tratam da afetividade na relação entre professores e crianças na educação infantil segundo a perspectiva walloniana.

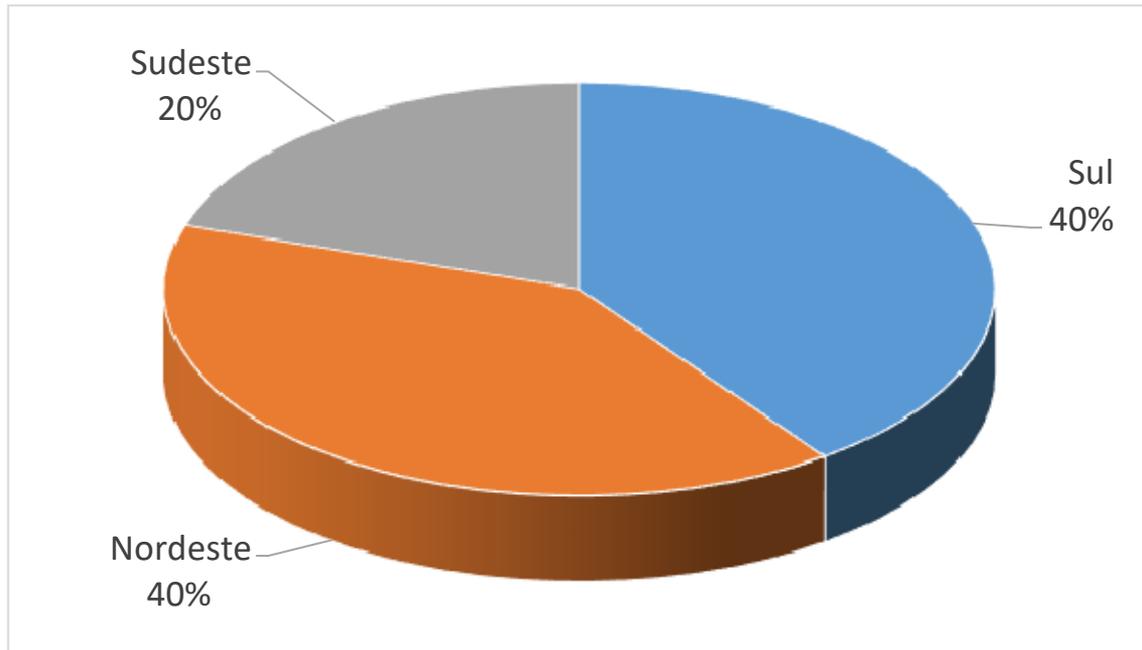
No próximo quadro, apresentamos as informações básicas sobre as pesquisas selecionadas.

**Quadro 6 – Identificação das dissertações selecionadas**

<b>N.º</b>	<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Tipo</b>
1	O desenvolvimento afetivo Infantil segundo Henri Wallon	Vanessa Aparecida Beleti de Lima	Dissertação
2	Interações em sala de aula: Vinculações Afetivas e a constituição da pessoa para Henri Wallon	Liege Gasparim	Dissertação
3	A afetividade nas práticas pedagógicas: atitudes e expressões verbais nas interações professora-crianças, sob a perspectiva de Henri Wallon	Simone da Silva Galiani	Dissertação
4	O cravo brigou com a rosa: afetos e atos agressivos nas interações das professoras com as crianças em uma pré-escola pública	Flaviana Oliveira de Carvalho	Dissertação
5	Afetividade em pauta: a contribuição das emoções para a formação e prática das professoras de educação infantil	Vanessa Alessandra Cavalcanti Peixoto	Dissertação

**Fonte:** Elaborado pela autora.

O passo seguinte consistiu no agrupamento dos trabalhos selecionados para análise: região onde foram produzidos, universidade e ano de conclusão, conforme apresentado no gráfico e quadros a seguir.

**Gráfico 1-** Trabalhos produzidos por região

**Fonte:** Elaborado pela autora.

No que diz respeito à separação das dissertações por região, podemos notar que Sul e Nordeste concentram, cada uma, 40% dos trabalhos, ficando a região Sudeste com 20%, apesar de nela se concentrar o maior número de programas de pós-graduação do país.

Em relação aos trabalhos agrupados por universidades, conforme disposto no quadro 7, temos um trabalho produzido na Universidade Regional de Blumenau (FURB), um trabalho na Universidade Federal do Paraná (UFPR), um trabalho na Universidade Estadual Paulista (UNESP), *campus* de Presidente Prudente, um trabalho na Universidade Federal do Ceará (UFC) e um trabalho na Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

**Quadro 7 – Produções acadêmicas selecionadas por Instituições (Universidades)**

<b>Produções Acadêmicas por Instituições</b>	<b>QUANTIDADE</b>
Programa de Pós- Graduação, Mestrado em Educação da Universidade Regional de Blumenau - FURD	1
Programa de Pós- Graduação- Mestrado em Educação da UNESP- Campus de Presidente Prudente-SP	1
Programa de Pós-graduação em Educação - Mestrado da Universidade Federal do Paraná – Curitiba- PR	1
Programa de Pós-graduação em Educação - Mestrado da Universidade Federal da Paraíba – UFPB	1
Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira- Universidade Federal do Ceará – UFCE	1
<b>TOTAL</b>	<b>5</b>

**Fonte:** Elaborado pela autora a partir dos dados levantados na BDTD.

Quanto ao agrupamento realizado por ano (ver quadro 8), o primeiro trabalho selecionado foi defendido no ano de 2011; nos anos de 2012, 2013, 2014 e 2015, identificamos um trabalho por ano, indicando, por um lado, que o interesse em investigar a temática é recente e, por outro, que o número de pesquisas sobre a faixa de 4 a 5 anos é reduzido.

**Quadro 8 – Produções acadêmicas por ano de defesa**

<b>ANO</b>	<b>QUANTIDADE</b>
2011	1
2012	1
2013	1
2014	1
2015	1
<b>TOTAL</b>	<b>5</b>

**Fonte:** Elaborado pela autora a partir dos dados levantados na BDTD.

O passo seguinte foi conduzido por meio da leitura dos trabalhos na íntegra, buscando os objetivos, o(s) problema(s) de pesquisa(s), os procedimentos metodológicos, os resultados e conclusões a que chegaram as pesquisadoras. Essa etapa de leitura, exploratória ou “flutuante” (BARDIN, 1997), foi orientada por alguns questionamentos, cujas respostas contribuíram para a seleção das categorias de análise (BARDIN, 1997): Que tipo(s) de pesquisa foi (foram) realizado(s)? Qual(is) o(s) tipo(s) de abordagem escolhido(s)? Quais procedimentos e ferramentas foram utilizados? Quais foram os objetivos das pesquisas? Quais foram as principais

conclusões?

Na segunda leitura, buscamos responder a alguns questionamentos básicos: Quais são os sentidos de “criança” e “educação infantil” apropriados ou representados nas dissertações analisadas? Quais aspectos da teoria de Wallon foram articulados e efetivamente mobilizados nas cinco dissertações? O conceito de afetividade é mobilizado sem a intervenção dos conceitos de sentimento, emoção e paixão? Os resultados validam a teoria de Wallon no que tange à relação professor- aluno?

Assim, a leitura dos trabalhos suscitou as seguintes categorias de análise dos dados: concepções de criança e infância; concepções sobre afetividade; concepções sobre relações professor-criança; relevância da teoria de Wallon.

### **3.2.2. Conhecendo qualitativamente o material de pesquisa: primeiras impressões**

Nesta subseção, apresentamos resultados de uma primeira leitura exploratória, que focalizou, em especial, o resumo, a introdução e as conclusões de cada dissertação selecionada para análise.

#### **3.2.2.1 Dissertação 1: Aspectos da teoria walloniana sobre afetividade e desenvolvimento infantil**

O primeiro trabalho lido foi uma pesquisa bibliográfica de Vanessa Aparecida Beleti de Lima (2011), intitulada “O desenvolvimento afetivo infantil segundo Henri Wallon”, que tem como objetivo geral “[...] compreender o desenvolvimento afetivo infantil segundo Henri Wallon” (informação registrada no resumo) e, como objetivos específicos, analisar a noção de infância para Wallon; delimitar o que é o emocional e o afetivo para Wallon; discorrer sobre o papel do emocional na aprendizagem, segundo Wallon; e, analisar a educação da criança segundo Jean Jacques Rousseau, Maria Montessori e Johann Pestalozzi.

A pesquisadora destaca, inicialmente, a influência do aspecto afetivo sobre o desenvolvimento infantil, podendo acelerar-lhe ou diminuir o ritmo, e o papel primordial que o vínculo afetivo desempenha nas relações sociais e no progressivo “desenvolvimento do indivíduo enquanto ser social”, na construção de sua identidade, sua autoestima e sua personalidade, bem como no (também progressivo)

desenvolvimento da inteligência e da linguagem. Também enfatiza que os progressos do pensamento dependem do desenvolvimento da linguagem e que esta exerce grande impacto sobre a atividade global da criança.

Lima (2011) acrescenta que, para Wallon, todo ser humano se constitui num sistema específico de trocas com o meio onde está inserido, em que ocorre um processo de equilíbrio funcional entre afeto, ato motor e cognição, com a predominância alternada de um desses “campos” sobre outro.

Embora o foco da pesquisadora seja a teoria walloniana, ela traz apontamentos sobre estudos de Jean Jacques Rousseau, Maria Montessori e Pestalozzi, que, em seu entender, também focalizaram em suas obras o desenvolvimento de crianças e aspectos afetivos. Lima (2011, p. 82) afirma que, no referencial por ela pesquisado, o papel do professor é fundamental para o desenvolvimento do aluno, à medida que pode ser “[...] a única pessoa que pode reconhecer esse aluno como ser dotado de sonhos, desejos e muita vontade de mudar a história de sua existência”. A autora também constata “[...] que o comportamento intelectual é motivado pelas implicações afetivas”, concluindo que o sistema educacional brasileiro “carece de uma ‘Pedagogia do Afeto’” (LIMA, 2011, p.83).

Por fim, ressalta a relevância do estudo realizado para sua prática pedagógica e seu crescimento pessoal e profissional, porque lhe permitiu conhecer/saber que as emoções estão intimamente ligadas aos processos de aprendizagem, conduzindo-a a transformar seu modo de conceber a relação professor-aluno.

### 3.2.2.2 Dissertação 2: Da teoria walloniana à observação de crianças de 5 anos

A segunda dissertação selecionada foi a de Liege Gasparim, defendida em 2012, sob o título: “Interações em sala de aula: vinculações afetivas e a constituição da pessoa para Henri Wallon”. Como já indica o subtítulo, o teórico de referência do trabalho é Henri Wallon, porém com algumas inserções de outros teóricos preocupados com o estudo da afetividade. A abordagem escolhida foi, assim como na dissertação já comentada, qualitativa, e a tipologia adotada também foi a de pesquisa exploratória. Diferente do trabalho anterior e de outros que serão descritos adiante – Peixoto (2015) e Lima (2011), por exemplo –, a autora realiza, além da etapa bibliográfica, uma etapa empírica, com os propósitos de buscar compreender como a afetividade na relação professor-aluno influenciaria os processos cognitivos e

investigar como o vínculo afetivo se manifesta em sala de aula.

Gasparim (2012) parte dos fundamentos wallonianos, organizados no referencial teórico, indicando que os processos de desenvolvimento das emoções e afetos são marcados cultural e socialmente no meio em que uma pessoa vive e que a relação entre aprendizagem e afetividade é muito estreita, de modo que os afetos interferem na formação das estruturas cognitivas. Assim, defende que investir no fortalecimento da qualidade das relações afetivas entre criança e adulto resulta em contribuições efetivas para os processos de ensino e aprendizagem. Em decorrência da faixa etária das crianças com que estabeleceu contatos durante a coleta dos dados empíricos, Gasparim (2012) destaca, dentre as contribuições de Wallon, a afirmação de que a criança de cinco anos se encontra no estágio do personalismo, quando a afetividade é a forma mais efetiva de a criança se relacionar com a realidade.

As atividades de campo foram desenvolvidas em espaço escolar – uma escola pública do município de Curitiba/PR –, numa turma de 24 alunos de Educação Infantil, na faixa etária dos cinco anos. Para a coleta de dados, foram utilizados cinco instrumentos – (1) desenhos com relatos, (2) filmagens livres, (3) jogo Gira-gira, (4) emocionômetro, e (5) autoscopia (autoanálise de imagens videogravadas para reflexão) –, que a pesquisadora organizou como categorias, esclarecendo que os primeiros (desenhos com relatos) geraram 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.

Na pesquisa empírica, a pesquisadora confrontou os principais conceitos da obra de Wallon, com destaque à interação e seu papel na constituição da integralidade do ser humano, e verificou a interferência direta da qualidade das interações na elaboração do eu, bem como nas situações de aprendizagem em sala de aula.

Para tanto, investigou “[...] se as posturas e as formas de comunicação dos professores para com seus alunos interferem nos desempenhos nas situações de aprendizagem” e “[...] se a verbalização das emoções promove mudanças de comportamento” (GASPARIM, 2012, p. 15), destacando a relevância de seu envolvimento nas situações de aprendizagem durante as atividades de campo.

Como resultados, a pesquisadora menciona que, em geral, na observação de comportamentos, pôde verificar a presença da afetividade 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 mesmas e nas expressões de si mesmas para os outros.

Quanto aos desenhos, possibilitaram-lhe a validação da afirmação de Wallon de que o universo infantil só pode ser compreendido por meio da observação de seus comportamentos, linguagem, registros, interações.

As filmagens livres, por seu turno, permitiram a captação de expressões e verbalizações e de “[...] vários elementos significativos das categorias criadas para as autoscopias”, as quais permitiram “[...] que os participantes fizessem a confrontação da imagem de si na tela visando à reflexão de sua ação por meio das próprias verbalizações” (GASPARIM, 2012, p. 137).

Já o jogo Gira-gira demonstrou a relevância das relações interpessoais para se aprender a cooperar ou competir, à medida que essa atividade deixou evidente o papel do grupo na constituição do eu, da sua personalidade, bem como a consciência de sua individualidade e a importância de sua atuação no coletivo.

As verbalizações das emoções, por sua vez, foram identificadas pela pesquisadora em todos os momentos da coleta de dados, revelando-se como algo positivo e incentivador dos vínculos afetivos.

Gasparim (2012) alerta para a necessidade de um planejamento adequado das aulas, o que implica considerar as interferências afetivo-emocionais nas atividades de aprendizagem.

Na confrontação entre a teoria walloniana e os dados de campo, a autora confirmou que a interação é a base da elaboração da pessoa, do ser humano em sua integralidade, e que a qualidade das interações interfere na elaboração do eu, bem como nas situações de aprendizagem.

Assim como Peixoto (2015), a pesquisadora defende a necessidade de um aporte teórico para auxiliar os professores a lidar com as emoções (suas próprias e de seus alunos) em sala de aula, o que ensejaria, em seu entender, a inclusão do estudo da afetividade na formação básica do professor.

### 3.2.2.3 Dissertação 3: Da teoria walloniana à observação da prática docente com crianças de 4 e 5 anos

A terceira dissertação selecionada foi a de Simone da Silva Galiani (2013), sob

o título: “A afetividade nas práticas pedagógicas: atitudes e expressões verbais nas interações professora-crianças”, segundo a perspectiva de Henri Wallon, também desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da UNESP – Campus de Presidente Prudente-SP, na linha de pesquisa “Infância e Educação”.

Assim como a pesquisa anterior, o trabalho de Galiani (2013) foi desenvolvido numa abordagem qualitativa e de natureza etnográfica, com o estudo de um caso único, investigando “[...] a presença e características da afetividade na prática pedagógica de uma professora de educação infantil”, segundo “[...] a ótica da teoria walloniana”, conforme consta no resumo da dissertação. O objetivo de Galiani (2013), também registrado no resumo, foi “[...] refletir sobre as relações de interação estabelecidas entre professora e crianças de 4 e 5 anos de idade”, focalizando, portanto, o papel do adulto-professor no contexto educativo. Outra diferença está no fato de que a pesquisadora observou não apenas a professora, mas também as crianças: num total de 21, integrantes de uma instituição da Rede Municipal de Ensino de Presidente Prudente-SP.

Assim como Cacheffo (2012), que estudou a temática em contexto de creche (razão por que sua pesquisa não está incluída em nossa seleção), a pesquisadora recorreu às observações em sala de aula (em um período de três meses) e à entrevista semiestruturada (com a professora) como técnicas de coleta dos dados. Pela entrevista, Galiani (2013) buscou as concepções de afetividade articuladas pela professora e, sobretudo nas observações, interessou-se pelo modo como esta as mobiliza em sala de aula, constatando, durante episódios de interação, “[...] que a atuação pedagógica da professora resumiu-se em dois aspectos presentes na dimensão afetiva: atitudes e expressões verbais” (informação registrada no resumo).

No primeiro aspecto, a pesquisadora verificou a presença constante da afetividade nos momentos de interação, porém com insuficientes investimentos numa construção significativa das interações entre as crianças e marcadas por certa superficialidade nas relações professora-crianças. No segundo, constatou práticas que, em seu entender, comprometiam a boa convivência, como o uso de apelidos e expressões diminutivas, pela professora, para se dirigir às crianças.

No caso investigado, Galiani (2013) identificou lacunas na formação profissional, como falta de subsídios teóricos sobre afetividade, resultando em interferências negativas no processo de construção das interações professora-

crianças e, por extensão, no desenvolvimento integral da criança pequena.

A autora finaliza a dissertação defendendo a importância de estudar a dimensão afetiva no processo de formação inicial e continuada dos professores de educação infantil, em busca de “[...] uma educação mais humanista e emancipadora” (GALIANI, 2013, p. 107). Neste dizer, interpretamos a forte presença de princípios freirianos, embora a perspectiva sobre afetividade adotada na pesquisa seja a de Wallon.

#### 3.2.2.4 Dissertação 4: afetividade e violência em práticas docentes com crianças de 4 e 5 anos

O quarto trabalho selecionado, de autoria de Flaviana Oliveira-de-Carvalho (2014), dirige o olhar para a questão da violência na escola, como já sugerem o título e o subtítulo: “‘O cravo brigou com a rosa’: afetos e atos agressivos nas interações das professoras com as crianças em uma pré-escola pública.”

Em um estudo de caso qualitativo, assim como o trabalho de Gasparim (2012) e o de Galiani (2013), a pesquisadora investiga, conforme consta no resumo, “[...] as interações de seis professoras com as crianças de quatro e cinco anos de suas turmas, em uma pré-escola pública, focalizando os afetos e os atos agressivos docentes que pudessem emergir nesse processo.” (OLIVEIRA-DE-CARVALHO, 2014). Embora orientada pela teoria walloniana, a pesquisadora recorreu também a contribuições de estudos contemporâneos sobre concepções de criança, infância e Educação Infantil.

Metodologicamente, além de observações e de uma entrevista com cada professora (sobre formação, vida profissional e concepções sobre as interações com as crianças), Oliveira-de-Carvalho (2014) também se serviu de dois grupos focais, com o objetivo de identificar, além das concepções das professoras sobre atos agressivos, seus afetos e “se elas os reconhecem em sua prática cotidiana”.

Entre os principais resultados da pesquisa, podemos mencionar a identificação da precariedade da formação inicial das professoras e da falta de “[...] intimidade com a temática” (afetividade), o que se traduz, na prática, na priorização e valorização do desenvolvimento intelectual das crianças, com a conseqüente não percepção de suas necessidades afetivas, psicomotoras e sociais. Quanto a suas concepções, criança é

representada como “aluno”; pré-escola, como escola; e desenvolvimento, “[...] como aprender a ler, escrever e contar” (OLIVEIRA-DE-CARVALHO, 2014, p. 142).

Oliveira-de-Carvalho (2014, p. 143) também verificou que todas as entrevistadas pensam que as crianças não são amadas e educadas por suas famílias e “[...] creditam seu adoecimento (estresse, problemas na voz e outros) ao dia a dia com as crianças”. Pelas observações, a pesquisadora verificou um clima de tensão constante no contexto das interações, como se as professoras enxergassem as crianças como suas inimigas. Houve situações em que as professoras acabaram “[...] falando grosserias, gritando, obrigando as crianças a fazerem coisas que não desejam e dando puxões de braço”, manifestando-se como insensíveis às necessidades das crianças e adotando “[...] posturas autoritárias e centralizadoras, com ênfase no disciplinamento e na punição do movimento infantil, não conseguindo lidar com situações de constante oposição, preservação de si e sedução, comportamentos típicos das crianças no personalismo” (OLIVEIRA-DE-CARVALHO, 2014, p. 144).

A pesquisadora afirma, ainda, que presenciou “[...] interações verticalizadas e imperícia em relação aos conflitos corriqueiros entre as crianças e entre as professoras e as crianças” (informação contida no resumo). Embora os sujeitos da pesquisa tenham apontado, em suas falas (na entrevista e nos grupos focais), características docentes desfavoráveis às interações com as crianças e tenham afirmado que estas devem ser evitadas, Oliveira-de-Carvalho (2014) conclui que esse evitar não lhe pareceu motivado pelo respeito aos direitos das crianças, mas sim pela preocupação em não ter conflitos com suas famílias.

### 3.2.2.5 Dissertação 5: Afetividade e emoções na formação de professoras de Educação Infantil

“Afetividade em pauta: a contribuição das emoções para a formação e prática das professoras de educação infantil” é o título do quinto trabalho selecionado, de autoria de Vanessa Alessandra Cavalcanti Peixoto (2015), que realiza uma pesquisa bibliográfica, cujas concepções de criança, infância, educação infantil, creche e formação de professoras são articuladas com as contribuições de Kramer, Kuhlmann, Ariès, Rossetti-Ferreira, Oliveira e outros autores.

Como o objetivo da investigação é “[...] apontar a afetividade como aspecto

necessário para a formação e prática das professoras de educação infantil”, conforme consta no resumo da dissertação, a autora busca em Wallon (1971; 2007; 2008) a definição de afetividade, porém recorre à proposta de “educação emocional” de Casassus (2009), à de “pedagogia emocional” de D. Chabot e M. Chabot (2005) e à de “vivência emocional libertadora de Gonsalves (2015) “[...] como aporte teórico-metodológico para propor contribuições para a educação e vivências das emoções”<sup>5</sup>, tanto das professoras como das crianças da educação infantil.

Ao longo do trabalho, a autora enfatiza a importância do aspecto afetivo para a relação adulto-criança, sinalizando para a vivência das emoções como meio para se realizar uma educação mais humanizada, mas sem descartar a relação de complementaridade entre os aspectos cognitivo, biológico, social, cultural e psicológico, além da afetividade. Com base nos teóricos estudados, conclui que a afetividade, através das emoções – concebidas como uma forma de expressão da afetividade –, deve ser compreendida e estudada pelas professoras da educação infantil para que saibam lidar consigo mesmas e com as crianças “de forma equilibrada e saudável e, assim, possibilitar um trabalho pedagógico afetivo”. Peixoto (2015) conclui, ainda, que as emoções, se forem bem trabalhadas, podem ser aliadas no atendimento a crianças de até 5 anos.

Diante da constatação de que os cursos de formação inicial pouco oferecem, quantitativa e qualitativamente, em discussões e conhecimentos sobre emoções, a pesquisadora também enfatiza a necessidade de oferta de conhecimento científico sobre a temática nos processos formativos das profissionais que atuam com crianças pequenas. Em sua percepção, esses conhecimentos contribuem para que elas possam desenvolver competências e habilidades emocionais que reverberem nas práticas cotidianas, capacitando-as, desse modo, para lidar com os problemas, desafios e dificuldades que surgem no dia a dia das instituições de Educação Infantil.

Peixoto (2015) também defende que o estabelecimento de vínculos e a abertura para o diálogo, para a confiança ou para o sentimento de aceitação dependem da relação afetiva entre professora e crianças. Assim, o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças pode ser acompanhado por meio de estratégias que valorizem a fala delas, que identifiquem suas formas de expressão das emoções, seja na resolução de conflitos, seja na manifestação de

---

<sup>5</sup> Informações contidas no resumo do trabalho.

comportamentos que fujam aos habituais.

No que concerne à proposta de Juan Casassus (2009), a pesquisadora conclui que a consciência emocional, a compreensão emocional e as emoções devem integrar a prática das professoras com as crianças, num exercício contínuo de reflexão, especialmente em situações conflituosas, sobre o que essas professoras sentem e por que o sentem, o que pode ser mediado pela interação ou diálogo com outras pessoas.

Da pedagogia emocional de Chaboe e Chabot (2005), a autora extrai que as competências emocionais precisam ser desenvolvidas e isso ocorre a partir das competências emocionais (emoções primárias, secundárias e de segundo plano) de cada um. Esse desenvolvimento depende da identificação, pelo indivíduo (professoras, no caso), da relação existente entre emoções, seus disparadores e comportamentos resultantes. Isso, por sua vez, exige a descrição e avaliação de cada situação-problema (Qual foi a emoção? Qual sua intensidade? O que a desencadeou? Qual foi a reação?) para que haja tomada de consciência quanto ao fato de as crianças também estarem sendo afetadas emocionalmente por seus “comportamentos” e a conseqüente adoção de novas posturas. Além disso, as professoras também precisam, no entender de Peixoto (2015), ser cuidadas e apoiadas, pois só assim elas poderão apoiar, cuidar e educar as crianças.

Quanto à proposta de vivência emocional de Gonsalves (2015), é assumida por Peixoto (2015, p. 140) “[...] como promotora de transformações no comportamento e de transformação pessoal por si mesma, já que é um processo que só se realiza mediante a aprendizagem de novas formas de agir, de lidar com a própria emocionalidade”. Nesse sentido, favorece novas formas de administrar problemas e conflitos não só na escola ou nas relações interpessoais, mas também aqueles que transcorrem no nível intrapessoal.

A proposta de Peixoto (2015) é trabalhar uma emoção a cada três meses, a partir de uma relação estabelecida entre um facilitador e um aprendente e por meio das categorias (conhecer a si mesmo(a), seus defeitos pessoais e suas necessidades de mudança, automotivação e tolerância à frustração) e indicadores (expressar seus estados emocionais aos outros, refletir quando alguém indica que seu comportamento é inadequado, dar ânimo a si mesmo para realizar atividades e realizar tarefas habituais com bom grado, encontrar soluções, escolher, ver o lado positivo da educação, do ensino, da aprendizagem dos alunos e suas competências) pensados

por Gonsalves (2015).

Realizada a identificação dos objetivos, metodologias, suporte teórico, resultados e conclusões apresentados nas cinco dissertações, resta fazer uma leitura aprofundada de cada trabalho para analisá-los e discuti-los com um olhar mais qualitativo, orientado pelas categorias de análise definidas na pesquisa.

## **4 DESVENDANDO E DISCUTINDO CONTEÚDOS: EM CENA, OS OBJETOS DA PESQUISA**

---

Como esta pesquisa procura compreender, através de um estudo quanti-qualitativo exploratório, do tipo estado do conhecimento, o lugar ocupado pelas relações afetivas na Educação Infantil na faixa de 4 a 5 anos, em dissertações realizadas na perspectiva de Henri Wallon, em programas de pós-graduação em educação no Brasil, esta seção identifica e discute os seguintes pontos nas pesquisas selecionadas: a) concepções de criança e de infância mobilizadas nos trabalhos; b) concepções de afetividade e suas diferentes manifestações (sentimento, emoção, paixão); c) aspectos da relação professor-criança na educação infantil; d) relevância da teoria walloniana.

### **4.1 Concepções de criança e infância**

Neste subtítulo, identificamos concepções de criança e infância assumidas ou inferidas nos trabalhos selecionados e refletimos sobre elas.

Antes, porém, importa dizer que, sobretudo a partir do início da Modernidade, tem havido mudanças significativas na instituição escola, como a expansão e a popularização (SARMENTO, 2004), de que têm derivado alterações nas concepções de infância e de criança. Com a universalização da escola como “[...] um novo lugar de socialização da infância [...]” (VEIGA, 2010, p. 32), essas mudanças incidiram não só sobre o atendimento a crianças, mas também no reconhecimento da especificidade da educação infantil.

No Brasil, principiamos com paradigmas predominantemente assistencialistas e de cuidado ou “proteção” aos necessitados (ABRAMOWICZ; MORUZZI, 2010), como as crianças filhas de mães pobres e trabalhadoras, inaugurando as creches, que assumiriam, a partir do século XX, uma possível faceta pedagógica (MERISSE, 1997).

Segundo Abramowicz e Moruzzi (2010), foi somente a partir da década de 1980, graças a discussões empreendidas no interior de movimentos sociais e do mundo acadêmico, que uma concepção diferenciada de educação infantil começou a ganhar forma, defendendo a oferta de um atendimento que não se limitasse ao

cuidado, higienização e assistencialismo, mas que assumisse uma natureza educativa.

Os primeiros marcos do atendimento a essas reivindicações encontram-se na Constituição Federal de 1988, em que foi reconhecido o direito das crianças à Educação Infantil, e no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990). Em 1996, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 – LDB 1996 (Lei n.º. 9.394/1996), que organiza a educação escolar em dois grandes níveis: educação básica e educação superior, incluindo a educação infantil como primeira etapa do primeiro nível. Em 1998 e 1999 (depois 2009), viriam o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a fim de regulamentar os dispositivos legais presentes na LDB/96 sobre práticas de educação e cuidados na/para a educação infantil, além de outros documentos legais promulgados posteriormente, como a Base Nacional Comum Curricular.

Conforme mencionamos, ao longo desse processo histórico, os conceitos de “criança” e “infância” foram-se alterando, até alcançarem a condição de categorias socialmente reconhecidas. Na avaliação de Sarmiento (2004, p. 11), a infância “[...] foi o resultado de um processo complexo de produção de representações sobre as crianças, de estruturação dos seus quotidianos e mundos de vida e, especialmente, de constituição de organizações sociais para as crianças”. Entendemos, como Sarmiento (2004, p. 10), que, nesse processo, as crianças caminharam da condição de “[...] meros seres biológicos, sem estatuto social nem autonomia existencial [...]” (perspectiva adultocêntrica) para a de sujeitos de direitos.

Pela perspectiva adultocêntrica, segundo Sarmiento (2007), identificava-se “criança” como um ser incompleto (ou um não ser), sem vontades e racionalidades próprias (não adulto, portanto), a ser socialmente controlado e domesticado, e “infância” como a idade da incompletude: sem fala e sem racionalidade, condenadas (criança e infância) à histórica invisibilidade social e à pseudovisibilidade científica.

Em meados do século XX, o médico, psicólogo e filósofo francês Henri Wallon (1879-1962) apresenta sua teoria psicogenética, que reconhece a criança como pessoa completa, como sujeito ativo e concreto, que se constitui em interação com o meio e com o outro, que é a concepção que assumimos nesta pesquisa, acrescentando-lhe a condição de sujeito de direitos e de produtor de cultura, defendida pela Sociologia da Infância. Quanto à infância, Wallon a concebe como

etapa específica do ciclo de vida, constituída de diferentes estágios, descontínuos e marcados por rupturas e reformulações (WALLON, 2007, p. 31). Nesta pesquisa, assumimos essa concepção de infância, mas também a compreendemos como uma construção social (SIROTA, 2001; SARMENTO, 2013).

Vale dizer que, apesar das contribuições da teoria de Wallon para um novo olhar para as crianças e seus modos peculiares de ser e estar no mundo, a invisibilidade da criança e da infância sempre foi um fato; assim, com o propósito de problematizá-la e de problematizar a condição de objeto ainda atribuída a esses construtos, em 1980 inicia-se um movimento na área da Sociologia, inaugurando um novo campo de estudo: a “sociologia da infância”<sup>6</sup>.

Trata-se de um campo que, a sua maneira, reconhece as contribuições da teoria walloniana na percepção das idiossincrasias infantis, e concebe a criança como sujeito, porta-voz de si próprio (e não do que o adulto diz sobre ela), como um ser ativo, que detém, ao mesmo tempo, características comuns a todas as crianças e características que o distinguem de outros em contextos diferentes (visão não homogeneizante). Ou seja: entende a criança como protagonista da construção de cultura e de sua infância em interação com seus pares e com adultos (SARMENTO, 2005), “[...] ora resistindo, ora reinventando, ora imitando, ora aceitando, etc.” (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2010, p. 42). Além disto, toma a infância como construção social.

Isso posto, no caso da primeira dissertação analisada, verificamos que, embora um dos objetivos específicos da autora tenha sido “Analisar a noção de infância para Wallon” (LIMA, 2011, p. 13), não identificamos no texto, propriamente e com clareza, o conceito walloniano de infância na seção que trata desse tema (Seção 3).

É possível que essa dispersão se deva, por um lado, ao fato de, ao longo do

---

<sup>6</sup> Um dos maiores expoentes dessa nova área, Jens Qvortrup publica nove teses sobre a “infância como fenômeno social”, que fundamentam os estudos sociológicos da infância: Tese 1: A infância é uma forma particular e distinta em qualquer estrutura social de sociedade; Tese 2: A infância não é uma fase de transição, mas uma categoria social permanente, do ponto de vista sociológico; Tese 3: A ideia de criança, em si mesma, é problemática, enquanto a infância é uma categoria variável histórica e intercultural; Tese 4: Infância é uma parte integrante da sociedade e de sua divisão de trabalho; Tese 5: As crianças são coconstrutoras da infância e da sociedade; Tese 6: A infância é, em princípio, exposta (econômica e institucionalmente) às mesmas forças que os adultos, embora de modo particular; Tese 7: A dependência convencional das crianças tem consequências para sua invisibilidade em descrições históricas e sociais, assim como para a sua autorização às provisões de bem-estar; Tese 8: Não os pais, mas a ideologia da família constitui uma barreira contra os interesses e o bem-estar das crianças; Tese 9: A infância é uma categoria minoritária clássica, objeto de tendências tanto marginalizadoras quanto paternalizadoras. (QVORTRUP, 2011)

trabalho, a pesquisadora trazer a teoria de Wallon pela perspectiva de variados estudiosos que a analisaram (leituras das quais se apropria), e não a partir da fonte (as próprias obras do autor), divergindo, de certo modo, dos objetivos por ela propostos. Por outro lado, a exposição da teoria de Wallon é precedida de apontamentos sobre as “teorias” ou “métodos” de Rousseau, Maria Montessori e Johann Pestalozzi, centrando-se na questão do desenvolvimento e de propostas pedagógicas, porém não nos foi possível estabelecer um elo significativo entre estes e aquele.

Ainda que não haja referências diretas ao conceito, inferimos que Lima (2011) parece compreender a infância como um período marcado por transformações psíquicas e biológicas e pela constante interação da criança com o meio e cuja função é constituir o adulto. A pesquisadora não menciona, no entanto, o fato de o desenvolvimento da infância não ocorrer linear nem continuamente e de depender da evolução qualitativa das funções e da (re) organização das dimensões motora, afetiva e cognitiva, conforme defende a teoria walloniana.

Também não identificamos na dissertação nenhuma referência direta ao modo como a autora concebe criança, mas pudemos inferir que ela a vê como um ser livre e ativo, cujo desenvolvimento depende de fatores biológicos e ambientais, pois ela não é “[...] capaz de prover sozinha as suas necessidades mais elementares de sobrevivência”. Ao interagir com o meio para “reagir” a essas necessidades, ela se socializa e seu desenvolvimento é acelerado (LIMA, 2011, p. 53).

Já Gasparim (2012, p. 38), além de enfatizar esses elementos, apresenta, explicitamente, um conceito de infância:

A infância é a fase de preparação da vida adulta, do vir a ser adulto. 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.

Também é contemplada, na pesquisa de Gasparim (2012, p. 57), a concepção de criança como “um ser integral”, cujas “[...] necessidades de desenvolvimento, ou seja, de constituição psíquica [...]” devem ser “[...] reconhecidas e atendidas [...]”. Nessa concepção, encontramos, além do cerne da teoria walloniana, a concepção de criança como sujeito de direitos defendida pela Sociologia da Infância.

Observamos que, na pesquisa de Gasparim (2012), há referências ao imbricamento entre motricidade, afetividade, inteligência e gênese humana, que

configuram a psicogênese da pessoa completa de Wallon (RODRIGUES, 2008).

No trabalho de Galiani (2013, p. 35), por sua vez, não identificamos um conceito explícito de infância; a pesquisadora apenas aponta a existência de diferentes concepções ou crenças, mas não as descreve: “[n]o contexto da educação contemporânea, deparamo-nos com muitas crianças e muitas infâncias, cada uma construída por nossos entendimentos sobre infância e do que as crianças são e devem ser. (GALIANI, 2013, p. 35).

Nesse excerto, emergem alguns aspectos do conceito articulado pela Sociologia da Infância, e não do conceito walloniano de infância como etapa específica, de um conjunto de estágios descontínuos, com rupturas e reformulações.

Já no que concerne à concepção de criança, embora a pesquisadora também não chegue a assumir um posicionamento, podemos inferir que ela está presente na dissertação, a partir da explicitação dos princípios ou aspectos da teoria walloniana:

O entendimento do sujeito-criança, um sujeito biossociocultural [...] Desta forma, “a Psicologia, a Pedagogia, bem como as outras áreas do saber avançaram no sentido de olhar a criança como ser concreto e corpóreo, uma pessoa completa”. [...] Para melhor destacar a importância da criança como ser completo, referimo-nos ao inciso III do artigo 3º da Resolução CEB nº 1 [...]. (GALIANI, 2013, p. 35-37).

Na dissertação Oliveira-de-Carvalho (2014), não identificamos concepção explícita de infância, porém pudemos inferir elementos que se aproximam da adoção de preceitos da Sociologia da Infância. Quanto à criança, é considerada “[...] completa e competente” (OLIVEIRA-DE-CARVALHO, 2014, p. 45) e como “[...] um sujeito que não pode ser compartimentalizado. Isto é, se desenvolve de forma integrada, nos aspectos afetivo, social e cognitivo” (OLIVEIRA-DE-CARVALHO, 2014, p. 46), conforme postula a teoria walloniana.

Peixoto (2015) também não apresenta explicitamente o conceito de infância, embora dedique uma seção à história dos conceitos de criança e infância. Quase ao final da dissertação, ela ensaia uma definição: “Sabemos que a infância é o período em que a criança vive em um progressivo processo de adaptação física e social.” (PEIXOTO, 2015, p. 89).

Importa mencionar, no entanto, que, no trabalho, as referências à infância vêm, em geral, articuladas à criança, permitindo-nos inferir a indissociabilidade dos dois construtos: “[a]s concepções construídas nos levam a conhecer crianças e infâncias distintas e singulares em suas histórias, experiências, costumes, hábitos e crenças, mas que, ao mesmo tempo, em sua constituição possuem, todas elas,

aspectos sociais, afetivo-emocionais, psicológicos, biológicos, físicos e intelectuais.” (PEIXOTO, 2015, p. 22).

Em outro excerto, lemos que tanto a concepção de criança “[...] como sujeito social, psicológico, biológico, intelectual e de direitos” (PEIXOTO, 2015, p. 26) quanto a compreensão dos significados de infância e de educação infantil (embora a autora não os explicita) são indicados como importantes para o fazer pedagógico das professoras no processo de ensino e aprendizagem das crianças. Esses fatores contribuirão, no entender da pesquisadora, para o “[...] desenvolvimento pleno e integral” das crianças, “[...] englobando os diversos aspectos e dimensões da vida infantil” e garantir seus direitos como cidadãos (PEIXOTO, 2015, p. 26-27). Neste ponto da pesquisa de Peixoto (2015), imbricam-se aspectos da teoria walloniana e da Sociologia da Infância.

Em seu entender, o fator econômico (acima dos sociais, políticos e culturais) “[...] vem influenciando a forma de ver e tratar as crianças desde antigamente”, pois “[...] a atual sociedade [...] tem privilegiado a comunicação pela via das novas tecnologias, favorecendo assim [...] uma infância mais tecnológica, individual e individualista.” (PEIXOTO, 2015, p. 26).

A pesquisadora também enfatiza que os fatores mencionados e “[...] transformações sociais, econômicas e culturais dos diferentes tempos e contextos históricos” têm concorrido significativamente para que a criança e a infância sejam vistas como um vir a ser (PEIXOTO, 2015, p. 26).

Por outro lado, é na dissertação de Peixoto que identificamos a concepção mais explícita de criança, que é definida, à luz de Wallon, “[...] como sujeito social e histórico inserido em uma cultura, influenciando e sendo influenciado por ela” e como “[...] sujeito constituído pelos aspectos social, psicológico, cognitivo, físico, afetivo e emocional; um sujeito de direitos que pensa e age de modo singular e próprio, construindo sua identidade pessoal e coletiva através das interações.” (PEIXOTO, 2015, p. 26).

Ao conceituar “criança”, a pesquisadora acrescenta aos postulados wallonianos aspectos que caracterizam o discurso legal-institucional das Diretrizes (de 2010) e do Referencial Curricular (de 1998) para a Educação Infantil (como etapa da educação básica): “[um sujeito] que, por meio do cuidar, do educar e do brincar, tem a possibilidade de ser, estar e apreender o mundo, construindo sentidos, aprendendo e se desenvolvendo através da relação com seus pares” (PEIXOTO,

2015, p. 27), pressupondo a necessária presença de mediador ou mediadores.

Ainda na esteira de Wallon, afirma: “[...] entendemos a criança como um ser inseparável e indivisível, que deve ser visto em sua totalidade, rompendo com essa visão simplista que o divide em partes, em que um aspecto é mais valorizado do que outro” (PEIXOTO, 2015, p. 27). Acrescenta a autora: “Essa visão integral, propõe ver a criança em sua unicidade, integralidade, onde os aspectos constituintes do ser humano estão em contínua relação de afetamento mútuo.” (PEIXOTO, 2015, p. 44).

Ainda que nem todas as dissertações tenham apresentado, explicitamente, as concepções de criança e infância que nortearam as pesquisas, foi possível perceber que elas percorrem os trabalhos e, assim, pudemos inferi-las.

Na subseção a seguir, discorreremos sobre nossa segunda categoria de análise: concepções de afetividade.

## **4.2 Concepções sobre afetividade**

Neste item, analisamos e discutimos as concepções de afetividade e suas diferentes manifestações identificadas nas cinco dissertações, observando como as pesquisadoras lidam com a questão.

Vale reiterar que o conceito de afetividade que assumimos nesta pesquisa é o de Henri Wallon: capacidade de afetar e ser afetado, de que resulta uma reação de agrado (positiva) ou desagrado (negativa) a alguém ou alguma coisa ou evento, sendo compreendida como um conjunto que reúne três diferentes tipos de manifestações (sentimento, emoção e paixão), distintas entre si especialmente pela duração e intensidade, conforme discutimos na segunda seção.

Dando sequência, a definição de afetividade, em Lima (2011), aparece já no resumo: “[...] a afetividade é uma constante no processo do desenvolvimento, influenciando, assim, nas escolhas dos objetos pessoais do ser humano, como também na inteligência e na linguagem, que é a base indispensável aos progressos do pensamento, e de grande impacto sobre o desenvolvimento do pensamento e da atividade global da criança”. Essa reflexão ratifica a concepção walloniana adotada na dissertação, pois concebe o desenvolvimento “[...] como uma construção progressiva em que sucedem fases com predominância alternadamente afetiva e cognitiva” (LIMA, 2011, p. 59), sendo a afetividade central na construção do conhecimento e da pessoa.

Assim, “[...] a afetividade vai evoluir de acordo com as condições de maturidade da pessoa e mediante formas de expressões diferenciadas”, entendidas pela pesquisadora “[...] como um conjunto de significados que o indivíduo adquire nas relações com o meio, com a cultura, ao longo da vida”. Significados que “[...] representam para cada pessoa as diferentes situações e experiências vivenciadas num determinado momento e ambiente social e é por isso que a afetividade não permanece imutável ao longo da trajetória da pessoa” (LIMA, 2011, p. 67).

Então, a autora deixa implícito que a afetividade corresponde à energia que mobiliza o ser em direção ao ato, enquanto a inteligência corresponde ao poder estruturante que o modela a partir dos esquemas disponíveis naquele momento (WALLON, 1979), conforme discutido na segunda seção de nosso trabalho.

Ainda na esteira de Wallon, acrescenta a pesquisadora que “[...] estudar o desenvolvimento psicoafetivo e cognitivo da criança é, essencialmente, estudar as fases do seu desenvolvimento, no qual se inserem as emoções e relações de afetividade” (LIMA, 2011, p. 60), sempre considerando a indissociabilidade entre afetividade, ação motora e inteligência.

Ao longo da dissertação, a autora prioriza a emoção, que, na teoria walloniana, é representada como fundadora das bases para a emergência da consciência e da inteligência, conforme mencionamos na seção 2 deste trabalho. Após reconhecer a relação defendida por Wallon (1971) entre afetividade e fases do desenvolvimento da pessoa, Lima (2011, p. 78-79) deixa claro que os termos “afetividade” e “emoção” não são sinônimos: o primeiro é mais abrangente, pois nele se incluem diferentes manifestações, “[...] e as emoções têm características específicas que se distinguem de outras manifestações de afetividade”.

Na segunda dissertação analisada, que também dá mais ênfase às emoções, a primeira referência à categoria de análise em foco também é identificada no resumo, porém Gasparim (2012) não traz o conceito em si, e sim o papel da afetividade, na fase do personalismo, para a constituição da pessoa: “[...] a afetividade é, nesta fase, a forma mais efetiva de a criança se relacionar com a realidade”. Algumas páginas adiante, outra “função” da afetividade é apontada: “[a] afetividade é, nessa perspectiva, responsável pelas emoções. As emoções de raiva, alegria, medo, tristeza são, por exemplo, expressões da afetividade” (GASPARIM, 2012, p. 24).

O conceito de afetividade assumido pela pesquisadora só é mencionado quase

ao final do trabalho e aparece pela voz de outros autores: “[...] a afetividade é a qualidade pela qual afetamos e somos afetados nas interações que experienciamos” (SANT’ANA; LOOS; CEBULSKI, 2010 *apud* GASPARIM, 2012, p. 132).

Já em Galiani (2013, p. 52), a afetividade é referida, inicialmente, mais por seu papel, por sua “base orgânica” ou por seu “funcionamento” na constituição da pessoa do que como um conceito: “[...] a afetividade que se manifesta na relação adulto-criança constitui-se como elemento inseparável do processo de construção do conhecimento. E ainda evidencia-se *[sic]* que toda aprendizagem está impregnada de afetividade” (GALIANI, 2013, p. 19).

Nossa afirmação pode ser confirmada em outros trechos da dissertação, quando, por exemplo, afirma que [a afetividade] “[é] definida como o campo que se inicia desde o choro do recém-nascido, estendendo-se à fase adulta”, manifestando-se “[...] pelas emoções, assim como os sentimentos e as paixões” (GALIANI, 2013, p. 50), ou quando, citando Almeida (2008), concebe o desenvolvimento da afetividade como resultado da interação entre o orgânico e o social:

A base orgânica, ou seja, as condições das estruturas nervosas são responsáveis pelo aparecimento das primeiras manifestações da criança, e isso ocorre também com as manifestações afetivas. (Almeida, 2008d). Considera-se também que é o meio que transforma essas expressões em atos cada vez mais socializados. (GALIANI, 2013, p. 51).

Adiante, a autora retoma a questão da funcionalidade – “[...] a afetividade assume papel fundamental no desenvolvimento humano, determinando os interesses e necessidades individuais estendendo-se do nascimento até a vida adulta” (GALIANI, 2013, p. 55) – e a do funcionamento – “[...] está vinculada às sensibilidades internas e orientada para o mundo social, para a construção da pessoa”, sendo “[...] possível afirmar que a afetividade incorpora as construções da inteligência e tende a se racionalizar, ampliando suas formas de manifestação” –, o que denota “[...] a integração entre os campos funcionais trazidos na proposta walloniana” (GALIANI, 2013, p. 57-59).

Julgamos relevante mencionar a ênfase que a pesquisadora dá à afetividade na fase do personalismo. Galiani (2013, p. 66) afirma que, nesse estágio, as manifestações de afetividade são diferentes: incorporam-se “[...] recursos intelectuais, como a linguagem, com o uso de ideias e palavras”, e a criança “[...] apresenta progresso em suas respostas, passando pela sedução, imitação e oposição”, além de certa “instabilidade mental”, oscilando entre reações aos estímulos exteriores e

alheamento em relação a estes.

Quase ao final do trabalho, Galiani (2013) apresenta o conceito de afetividade que adota, qual seja, o walloniano:

[...] a afetividade é definida como um conceito amplo, é referida às vivências individuais dos seres humanos, são formas de expressão mais complexas e essencialmente humanas. Engloba, em seu interior, os sentimentos, as emoções, as paixões e manifesta estados de sensibilidade, que vão de disposições orgânicas às sociais/existenciais ligadas à percepção que o indivíduo tem de si mesmo. (p. 92).

Oliveira-de-Carvalho (2014, p. 66), por sua vez, compreende afetividade como “[...] a capacidade, isto é, a disposição do ser humano de ser afetado pelo outro e pelo meio no qual está inserido”, em decorrência de “[...] sensações de tonalidades de mal-estar e bem-estar e de como se manifestam”. Para a pesquisadora, “[n]o processo de desenvolvimento da criança, especialmente no estágio impulsivo emocional, a afetividade se nutre a partir do contato físico, do olhar, expressões em gestos, mímicas e posturas” (OLIVEIRA-DE-CARVALHO, 2014, p. 124).

Quanto ao trabalho de Peixoto (2015), conforme se constata desde o título, o objeto de estudo são as emoções – “[...] a contribuição das emoções para a formação e prática das professoras de educação infantil” (subtítulo) –. Desse modo, a concepção de afetividade não é explicitada ao longo do texto, sendo mencionada no resumo e na introdução como “[...] aspecto necessário para a formação e prática das professoras de educação infantil” e “[...] para a relação adulto-criança”.

Conforme exposto, a afetividade, seu conceito e sua relevância no desenvolvimento do ser humano e, especificamente, da criança são contemplados em todos os trabalhos, ratificando as propostas de pesquisa neles apresentadas.

Na próxima subseção, trazemos resultados pertinentes à terceira categoria de análise: concepções sobre a relação professor-criança.

### **4.3 Relação professor-criança**

Sobre esta categoria, entendemos, de acordo com Wallon (2007), que existe total dependência do ser humano para subsistir e conseguir construir seu ser e que o desenvolvimento só acontece por meio da integração das três dimensões psíquicas: a motora, a afetiva e a cognitiva, o que pressupõe uma conexão entre o considerado orgânico do indivíduo (o corpo) e o meio social em que vive.

Além disso, reconhecemos, ancoradas em Wallon (1997), que o

desenvolvimento do pensamento infantil é marcado por descontinuidades, crises e conflitos, mas que fazem parte do processo psíquico normal da criança, de modo que não representam problemas a serem solucionados pelos professores, pois constituem “auxiliares” no processo de desenvolvimento mental.

Também assumimos, partindo dos pressupostos da teoria walloniana, que no trabalho com crianças da educação infantil, é preciso considerá-las como seres afetivos que possuem necessidades físicas e emocionais, o que inclui vínculos afetivos e atenção para que possam desenvolver plenamente sua personalidade. Isso significa que sua (de)formação depende das relações que mantêm com as coisas e com as pessoas, e não apenas dos conhecimentos escolares que recebe. A afetividade positiva não pode, portanto, limitar-se aos momentos em que o professor acolhe as crianças, ouve suas falas, compartilha momentos de alegria e demonstra paciência e dedicação. Cabe a esse profissional compreender também os sentimentos, emoções e paixões não positivos dessas crianças e buscar soluções. E isso só é possível se a criança for concebida como pessoa completa, sem divisão entre mente e corpo, o que inclui também relações familiares e relações extraescolares e exteriores à família.

Na esteira de Wallon, que engloba em um movimento dialético a afetividade, a cognição e os níveis biológicos e socioculturais, entendemos que o processo escolar de ensino-aprendizagem depende da valorização da relação professor-aluno, posto que a inteligência se desenvolve depois da afetividade.

Na primeira dissertação analisada, verificamos que, para tratar dessa relação à luz de Wallon, Lima (2011, p. 55) parte dos diferentes estágios propostos pelo autor, apontando as primeiras relações da criança com o outro, no estágio sensório-motor (primeiramente a mãe; depois, avós, pai, tios e outros), e passando ao estágio em que “[...] a criança ingressa na escola maternal e passa a se inserir numa comunidade de outros semelhantes a ela”. Em suas palavras: “Será somente no chamado estágio do personalismo (que perdura mais ou menos dos três aos cinco anos) que a criança realmente se diferencia [*sic*] do outro, tomando consciência de sua autonomia em relação aos demais” e, assim, passando “[...] a perceber as relações e os papéis diferentes dentro do universo familiar” e a perceber-se “[...] como elemento fixo (como ser o filho mais velho ou o mais novo, ser filho e irmão, etc.)” (LIMA, 2011, p. 55).

A pesquisadora ressalta que “[...] as necessidades nessa faixa de idade vão

exigir do professor cuidados de caráter pessoal semelhantes aos da mãe da criança” (LIMA, 2011, p. 56) e, mais tarde, já na etapa categorial (em idade de escolarização), a relação professor-criança será decisiva para o desenvolvimento das aptidões intelectuais e sociais da criança. Na linha de Wallon, a autora destaca que, muitas vezes, o professor “[...] é a única pessoa que pode reconhecer esse aluno como ser dotado de sonhos, desejos e muita vontade de mudar a história de sua existência” (LIMA, 2011, p. 83-84), cabendo a esse professor assumir vínculos afetivos de modo que a criança sinta que a escola é uma extensão do lar.

Assim, o trabalho aponta a necessidade de o(a) professor(a) oferecer, inicialmente, “[...] cuidados de caráter pessoal semelhantes aos da mãe da criança” (LIMA, 2011, p. 56) e deixa implícito que esse tipo de relação será decisivo para o desenvolvimento das aptidões intelectuais e sociais da criança na fase de escolarização e para que esta veja na escola uma extensão do ambiente familiar.

Já em Gasparim (2012), como o objetivo da pesquisadora é identificar a influência da afetividade nessa relação, em especial sobre processos cognitivos, a categoria “relação professor-aluno” é bem presente, embora nem sempre mencionada ou referida explicitamente. Podemos inferir que a pesquisadora reconhece a influência das crenças e normas culturais de convívio social sobre essa relação e que estas, embora peculiares a cada sociedade, envolvem “[...] cuidar, acolher, tratar, dialogar e se relacionar” (GASPARIM, 2012, p. 38). Entende a autora que as interações são proveitosas para a satisfação das necessidades da criança, de modo que “[...] as experiências de ensino e de aprendizagem deveriam ser tratadas de maneira globalizada e não separadamente” (GASPARIM, 2012, p. 58).

Embora afirme que a criança “[...] é capaz de se utilizar de recursos que suscitam reações no outro de maneira a suprir suas [dela] necessidades” (GASPARIM, 2012, p. 57), a pesquisadora ressalta o papel do adulto, nessa relação, como “cuidador”-professor:

[...] a ação de cuidar relaciona-se à preocupação, à atenção do educador com as crianças, buscando a interligação entre a afetividade e a racionalidade nas atitudes cotidianas, como por exemplo, acolher a criança nas situações difíceis, orientar nos momentos necessários, levar para passear, brincar, observar a natureza, ouvir e ler histórias, auxiliar na alimentação, no sono, na higiene pessoal, de forma que potencialize os fatores emocionais que envolvem o desenvolvimento afetivo, cognitivo e motor. [...] Cuidar paralelamente ao educar é propiciar situações de cuidados, de brincadeiras e aprendizagens. (GASPARIM, 2012, p. 26).

Em resumo, Gasparim (2012) ressalta a importância do cuidado e do

acolhimento, a que acrescenta o papel do diálogo e das relações interpessoais, sob a mediação do professor.

A relação professor-aluno também é bastante presente na dissertação de Galiani (2013), cuja pesquisa focalizou, especificamente, relações de interação entre uma professora e crianças de 4 e 5 anos de idade. A autora considera a concepção walloniana de professor “[...] como elemento diferenciado na mediação das relações sociais” e cujo papel é trabalhar “[...] integrando a formação da inteligência e da personalidade, em suas diferentes dimensões” (GALIANI, 2013, p. 70).

Galiani (2013, p. 96) também enfatiza a importância do cuidado na relação com as crianças, interpretando esse ato concreto de mediação como “[...] diretamente ligado à afetividade” e como “[...] de fundamental importância na construção das interações sociais”, pois concorre para que as manifestações afetivas ganhem “sentido e significado na vida da criança”.

A pesquisadora defende a necessidade de se trabalhar “[...] a identidade e autonomia de forma mais acentuada no sentido de desenvolver a construção do ‘eu’ e de valorizar a criança como uma cidadã”, favorecendo suas “[...] descobertas sobre si mesma e da sua autoimagem”, bem como a criação de “[...] um ambiente seguro e agradável”, propício à construção de referências “[...] umas para as outras [crianças]”. (GALIANI, 2013, p. 100).

Assim como o cuidado, a representação de professor mediador é defendida por Galiani (2013), que põe em relevo a necessidade de uma significativa atuação do professor na construção da identidade, do eu e da autonomia da criança e de um ambiente seguro para ela.

Diferente dos trabalhos anteriores, em Oliveira-de-Carvalho (2014, p. 14) – que lida com a violência na escola – “polo” negativo da afetividade (ou mais especificamente das emoções) –, não há referências explícitas à concepção da relação professor-aluno. Mesmo assim, podemos inferir que a pesquisadora não reconhece como legítimo aquele “[...] modelo transmissivo que, ao longo dos séculos, em nome da ‘autoridade’ da escola e do professor, não conseguiu explorar e dialogar com o aluno os limites da relação professor-aluno”. Também deixa implícito que discorda da “tese” “[...] ora do professor, ora dos pais, ora da equipe técnica escolar e ora dos próprios alunos” segundo a qual a origem da violência e da agressão estaria no aluno. Ela defende “[...] uma perspectiva que contemple a criança e a professora como pessoas completas, dotadas das dimensões cognitiva, afetiva e motora”

(OLIVEIRA-DE-CARVALHO, 2014, p. 14).

Assim, nessa quarta dissertação analisada, ainda que não haja referências explícitas à concepção da relação professor-aluno, inferimos que Oliveira-de-Carvalho (2014) concebe essa relação como uma via de mão dupla, em que criança e professor(a) sejam reconhecidos como pessoas completas.

Peixoto (2015, p. 16), por sua vez, considera que “[...] as concepções, crenças e valores dos professores influenciarão, de certa forma, a constituição do eu das crianças”, e “[...] a subjetividade, a história de vida, as experiências passadas e a forma com que o adulto foi educado vão incidir sobre a formação da criança”. Acrescenta que a afetividade é inerente à relação professor/adulto-aluno e que “[...] as relações e interações adulto-criança, na educação infantil, são permeadas pelo caráter mobilizador das emoções” (PEIXOTO, 2015, p. 58). Em sua percepção, esse conhecimento é essencial na formação de professores de crianças, já que estas devem ser acolhidas por profissionais preparados e capacitados, capazes de proporcionar segurança e de motivar seu desenvolvimento “[...] de forma autônoma em todos os aspectos: cognitivo, motor, afetivo e social” (PEIXOTO, 2015, p. 89).

A pesquisadora destaca, além dos aspectos também apontados por Galiani (2013) – o cuidado, a oferta de ambiente seguro e de condições para a construção da identidade e da autonomia –, a necessidade de que os profissionais que vão “acolher” a criança sejam preparados e capacitados para tal tarefa, o que ratifica constatações de Rodrigues (2008).

Em síntese, a relação professor-criança é explorada em quatro dos cinco trabalhos, destacando o papel do professor, como mediador (especialmente na construção do eu e da autonomia), a importância do cuidado e do acolhimento, do diálogo e da interação.

A próxima subseção tem como objeto de reflexão a quarta e última categoria de análise por nós definida: a relevância da teoria de Wallon.

#### **4.4 Relevância da teoria de Wallon**

Conforme mencionamos, ao discutirmos a primeira categoria, Wallon traz uma nova visão sobre a criança e os processos que a constituem, além de nos levar a refletir sobre a possibilidade de diferentes infâncias. Pensar na relevância de sua teoria implica reconhecer uma série de postulados, cujo valor para a educação infantil

é indiscutível. Além das significativas contribuições do pensador francês sobre a concepção de criança como ser completo, de infância como um devir (que pressupõe capacidade e potencialidade) e da afetividade como constitutiva do ser humano e como articulada aos demais aspectos que o compõem, acrescentamos que sua teoria é revestida de um viés político e cultural (em sentido amplo), que mobiliza a defesa de uma educação mais justa, democrática e digna, conforme ponderam Ferreira e Acioly-Régnier (2010).

Assim, Lima (2011, p. 82) aponta “[...] a importância do pensamento de Henri Wallon para os autores que dissertam sobre educação infantil” e de seu grande legado: “[...] o comportamento intelectual é motivado pelas implicações afetivas, visto que a afetividade norteia o processo de aprendizagem”.

No trabalho de Gasparim (2012, p. 136), notamos que a pesquisadora, embora ressalte e valorize “[...] o olhar walloniano acerca do homem integral”, não considera a teoria de Henri Wallon como suficiente para “[...] compreender como o ser humano constrói sua afetividade”, pois seria uma teoria “com limitações” (GASPARIM, 2012, p. 135). Tais afirmações abrigam, em nosso entender, alguns equívocos. Em primeiro lugar, sendo a afetividade inerente ao ser humano, o que se constrói são os afetos; assim como a inteligência, a afetividade evolui, refina-se ao longo da vida. Em segundo lugar, parece-nos desnecessário falar de limitações da teoria walloniana, uma vez que toda teoria tem aspectos limitantes.

Galiani (2013, p. 48), por sua vez, considera como o aspecto de maior relevância “[...] para as reflexões na área da educação” o fato de que, “[d]iferente dos métodos tradicionais, a proposta teórica walloniana coloca, então, a criança como sendo um todo no processo de desenvolvimento, não podendo ser vista como um ser incompleto, e sim, como o próprio ponto de partida”.

Em Oliveira-de-Carvalho (2014, p. 99), a relevância da teoria de Wallon é apontada, em especial, por sua funcionalidade para a pesquisa em si: “[...] serviu-nos de suporte tanto a compreensão dos estágios de desenvolvimento humano [...] quanto os aspectos relativos à afetividade”, permitindo à autora “[...] compreender os sentimentos e as emoções das professoras”.

Para a pesquisadora, “[...] refletir sobre as mudanças que ocorrem ao longo do desenvolvimento da pessoa indica uma forma interessante de resolver questões relativas aos conflitos na interação eu-outro” (OLIVEIRA-DE-CARVALHO, 2014, p. 99). Também destaca o movimento dialético identificado por Wallon: “[...] juntamente

com a dimensão afetiva, aparecem as outras dimensões humanas (a cognitiva, a social, a cultural, entre outras) que fazem parte do desenvolvimento infantil, as quais são vivenciadas em paralelo, incorporando-se umas às outras, de um modo dialético” (OLIVEIRA-DE-CARVALHO, 2015, p. 104).

Apenas ao final do trabalho, a pesquisadora aponta a necessidade de que os profissionais da educação se apropriem de conhecimentos sobre relações de afetividade para “praticar” afetos positivos durante as interações com as crianças e utilizar tais conhecimentos na elaboração das propostas pedagógicas:

Acreditamos que estes resultados chamam atenção para a necessidade das [sic] instituições de formação inicial e contínua voltarem-se para a reflexão sobre as suas práticas de formação neste domínio. Mais urgente é que a Secretaria de Educação tome providências diante das agressões encontradas, pesando sua responsabilidade no processo de constituição das crianças atendidas (OLIVEIRA-DE-CARVALHO, 2014, p. 145).

Peixoto (2015, p. 47), que tem como “foco de interesse” as emoções, considera que, “[...] voltando-se para o estudo da gênese do psiquismo humano”, Wallon “favorece aos professores a oportunidade de reflexão pedagógica” e, “[...] ao trazer contribuições para a compreensão do desenvolvimento dos seres humanos, oferece conceitos e princípios relevantes para o entendimento da totalidade da pessoa e do papel dos professores na atuação pedagógica”. Embora por meio de uma citação direta de um estudioso de Wallon, Peixoto acrescenta que a teoria walloniana “[...] traz contribuições para a formação e prática de professores, esboçando conhecimentos importantes dessa relação – criança e meio - que constituem o fundamento do seu saber/fazer na ação educativa” (MAHONEY, 2000). Algumas páginas adiante, Peixoto (2015, p. 55) sintetiza que “[...] a teoria walloniana permite a compreensão do ser humano em sua integridade” e “[...] traz um aspecto da construção humana que historicamente foi relegado a plano secundário” (a afetividade) e, sobretudo, ao “[...] colocar as emoções enquanto uma forma de expressão dessa afetividade”, favorece o rompimento “[...] com a compartimentação do indivíduo entre emocional e racional”.

Por fim, a pesquisadora defende que o estudo das emoções pode contribuir significativamente para a formação e a prática pedagógica das professoras da educação infantil, que, em sua formação inicial, pouco contato têm com essa temática, ratificando o que discutimos na subseção 2.3 deste trabalho.

Como forma de retomar os pontos mais relevantes desta seção e de direcionar o leitor para a próxima, articulamos, em um quadro, uma síntese dos resultados da

análise qualitativa realizada, por dissertação (D1, D2, D3, D4 e D5).

**Quadro 9 – Síntese dos resultados da pesquisa**

	<b>Concepções de criança e infância</b>	<b>Concepção de afetividade</b>	<b>Relação professor-criança</b>	<b>Relevância da teoria de Henri Wallon</b>	<b>Foco da abordagem</b>
D1	Sem referências explícitas ao conceito walloniano de infância	Energia constante no processo do desenvolvimento, que mobiliza o ser a escolhas, e influencia a inteligência e a linguagem	cuidado e assunção de vínculos afetivos com a criança (escola como extensão da família) para o desenvolvimento das aptidões intelectuais e sociais	Relevante para pesquisadores e para nortear o processo de aprendizagem:	emoções
D2	Infância: fase de preparação da vida adulta Criança: ser integral”, que carece de reconhecimento e atenção a suas necessidades.	“qualidade pela qual afetamos e somos afetados nas interações que experienciamos”	Cuidado, mediação, construção do eu e da autonomia	Relevante pela “descoberta” da pessoa integral <i>versus</i> limitada por não ser suficientemente esclarecedora	emoções
D3	Sem referências explícitas ao conceito de infância Criança: pessoa completa: sujeito biossociocultural, ser concreto e corpóreo.	elemento inseparável das vivências individuais (relacionamentos com o meio) e do processo de construção do conhecimento ou aprendizagem, engloba os sentimentos, as emoções, as paixões, ligadas à percepção que o indivíduo tem de si mesmo.	cuidado, acolhimento, diálogo e interação para a satisfação das necessidades da criança	Relevante para reflexões na área da educação: visão da criança como ponto de partida para seu próprio desenvolvimento	afetividade
D4	Sem referências explícitas a concepções de infância Criança: ser completo e competente, cujo processo de desenvolvimento integra os aspectos afetivo, social e cognitivo.	Capacidade ou disposição do ser humano para ser afetado pelo outro e pelo meio	Sem referências explícitas. necessidade de determinar limites na relação	Relevante para pesquisa e para a prática docente	afetividade
D5	Infância: conceito	Sem referências explícitas ao	proporcionar segurança e	Relevante para reflexão	emoções

<p>indissociável do de criança; período de progressiva adaptação física e social. Criança: sujeito histórico e social, indivisível em seus aspectos psicológico, cognitivo ou intelectual, físico ou biológico; sujeito de direitos, inserido em uma cultura, influenciando-a e sendo influenciado por ela, capaz de pensar e agir de modo singular e próprio e que constrói sua identidade pessoal e coletiva através das interações.</p>	<p>longo do texto, mas anunciada, no resumo e na introdução, como “aspecto necessário para a formação e prática das professoras de educação infantil” e “para a relação adulto-criança”</p>	<p>motivar o desenvolvimento da criança; favorecer a constituição do eu</p>	<p>pedagógica, formação e prática dos professores</p>	
--	---	---	---	--

**Fonte:** Elaborado pela autora.

Na próxima seção, trazemos as conclusões a que conseguimos chegar, bem como algumas reflexões suscitadas ao longo da pesquisa.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

Conforme já apontado por Rodrigues (2008), as últimas décadas do século XX foram férteis em estudos dirigidos para a dimensão afetiva do comportamento humano com enfoque nas interações sociais e na relevância do papel do outro para a configuração dos indivíduos.

Nesse cenário, esta pesquisa procurou apreender, através de um estudo quanti-qualitativo exploratório, do tipo estado do conhecimento, o quadro de pesquisas já realizado sobre a temática, além de buscar compreender o lugar ocupado pelas relações afetivas na Educação Infantil na faixa de 4 a 5 anos em estudos realizados no Brasil com a perspectiva de Henri Wallon.

Na etapa de levantamento de dados quantitativos, na fonte pesquisada – a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) –, pudemos constatar a escassez de trabalhos acadêmicos sobre crianças da Educação Infantil entre 4 e 5 anos, corroborando nossa crença inicial quanto à necessidade de se preencher essa lacuna com maior número de pesquisas acadêmicas. Há uma quantidade bem mais significativa de estudos feitos na faixa etária de creches (0 a 3 anos) ou já no Ensino Fundamental (6 anos em diante). Nossos dados indicam também que, apesar do número expressivo de pesquisas sobre afetividade na Educação Infantil, a quantidade de trabalhos com enfoque walloniano ainda é pouco significativa.

No momento de análise qualitativa, em especial das três pesquisas que trabalharam com dados empíricos, pudemos concluir que os processos de desenvolvimento e aprendizagem mobilizados na Educação Infantil ainda não são percebidos a partir de uma visão inclusiva e capaz de resgatar a dimensão afetiva no/para o processo educativo. Ou seja: é possível afirmar que a afetividade ainda não tem um lugar definido – nem devidamente reconhecido – nos contextos educativos, e, para que isso se reverta, é necessário colocar a questão em pauta nos processos formativos dos docentes.

Outro aspecto que julgamos relevante mencionar é o fato de três dos trabalhos analisados fazerem a discussão sobre princípios wallonianos utilizando não diretamente o autor – fonte primária, mas recorrendo a estudiosos, comentaristas da teoria de Henri Wallon, o que revela certa deficiência em conhecimentos sobre princípios básicos da pesquisa científica.

A propósito de lacunas “metodológicas”, acrescentamos também que, em três dos cinco trabalhos analisados, os capítulos pertinentes à metodologia são pouco esclarecedores ou incompletos. Gasparim (2012) afirma ter realizado um estudo exploratório, informação que nos parece não corresponder aos procedimentos que descreve e aos instrumentos ou técnicas que utiliza para coletar dados. Em Galiani (2013), há uma significativa discrepância entre a extensão das seções teóricas (cerca de 60 páginas) e as de metodologia e apresentação dos resultados (cerca de 20 páginas para as duas), contrariando as expectativas criadas pela proposta, qual seja, a de um estudo de caso. Peixoto (2015), por sua vez, apresenta diferentes perspectivas teóricas sobre afetividade, mas não as entrelaça nem as põe em diálogo ao discutir os resultados.

Em relação às categorias de análise norteadoras da leitura dos trabalhos, primeiramente consideramos positivo ter encontrado, em quase todos, o entendimento da criança como sujeito histórico e social, que se desenvolve de forma integral, e da necessidade de se respeitarem todas suas especificidades, como defendem as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. Quanto à infância, é representada como um vir a ser e como lugar de constituição do eu.

Estranhamos, no entanto, o fato de nem sempre haver, explicitamente, nas dissertações (no caso, em três delas), os conceitos de criança e infância assumidos ou defendidos nas pesquisas.

No que diz respeito ao conceito de afetividade, este está presente nos cinco trabalhos, porém apenas o de Galiani (2013) prioriza-o ao longo de toda a discussão, num claro esforço para esclarecê-lo e defendê-lo. Nas dissertações de Lima (2011) e Gasparim (2012), embora o título e os objetivos das pesquisas apontem para o estudo da afetividade, percebe-se que são as emoções (uma das manifestações da afetividade) que ganham maior relevo no corpo dos trabalhos. No caso da pesquisa de Oliveira-de-Carvalho (2014), o termo “afetividade” não consta no título e seu foco são as emoções, conforme indicação no subtítulo. A propósito, nesse subtítulo, “afetos” e “atos agressivos” surgem (equivocadamente, em nosso entender) como termos de sentidos opostos. A única pesquisadora que assume as emoções como foco é Peixoto (2015).

Sobre a relação professor-criança, identificamos, em quatro trabalhos, o reconhecimento do papel do cuidado e do acolhimento; em três, o do papel do diálogo e das relações interpessoais (interação), tendo o professor como mediador. Também

é valorizada, explicitamente, em duas dissertações, a importância da atuação do professor no desenvolvimento da autonomia e da identidade da criança. Vale mencionar que uma das pesquisas não fez referências explícitas a essa relação, mas deixou implícita a necessidade do estabelecimento de limites para os papéis de professor e aluno/criança. Também merece menção o fato de duas pesquisadoras apontarem, explicitamente, a necessidade de capacitação dos(as) professores(as) para a prática dessa relação e de essa questão ficar, ao menos subentendida, nos demais trabalhos.

Resta acrescentar que a categoria menos contemplada nos cinco trabalhos foi a relevância da teoria walloniana. Embora quatro pesquisadoras apontem sua importância, não descrevem ou retomam os aspectos que consideram relevantes; limitam-se a referências genéricas. Em dois trabalhos, é mencionada sua relevância como fonte de pesquisa; em três, coexistem a relevância acadêmica e a pedagógica; em um deles, emerge apenas esse “papel” meramente acadêmico, o que, em certa medida, nos faz voltar à questão da formação docente.

À luz de Rodrigues (2008) e em consonância com a maioria dos trabalhos analisados, também entendemos que os(as) educadores(as) atuantes na Educação Infantil com crianças na primeira infância devem ter uma formação que os(as) capacite a apropriar-se de recursos teóricos que os(as) conduzam ao reconhecimento dos traços expressivos da conduta das crianças e, dessa forma, ao reconhecimento dos diversos aspectos da afetividade, especialmente a defendida na teoria walloniana, e sua relevância para o desenvolvimento e a aprendizagem.

Imaginamos que este trabalho tenha cumprido seu “caráter inventariante e descritivo” da produção acadêmica e científica sobre a temática pesquisada e que, a partir de sua concretização, podemos “enfrentar com mais propriedade” (conforme nos propusemos na seção 3.1) questões relativas à afetividade no nosso cotidiano. Os primeiros “efeitos” da pesquisa já foram sentidos por nós, em nossa prática, durante a elaboração do Plano de Ação 2022 da unidade escolar em que exercemos a coordenação: já sentimos a necessidade de propor (e colocar em prática) capacitações ou formações em serviço no campo da afetividade pela perspectiva de Wallon.

Por outro lado, a pesquisa realizada e os resultados ou (in)conclusões a que chegamos – aliadas a nossa prática como professora e coordenadora – suscitaram algumas reflexões, cujas “respostas” só serão (ou não) alcançadas em novas

pesquisas, notadamente com trabalho de campo. Entendemos que aqui deixamos um estímulo (a nós e a outros/as pesquisadores/as) para a busca de outras e novas explicações para os “achados” da nossa investigação.

O primeiro objeto de reflexão é a formação inicial em Pedagogia, em nível de graduação, oferecida pelas instituições de ensino superior. Mencionada como deficitária ou incompleta nas cinco dissertações analisadas – com o que concordamos –, a questão da formação merece que pensemos, por exemplo, no que falta, no currículo ou nas práticas (estágios ou afins), para formar profissionais aptos a lidar com a questão dos afetos na escola.

Nesse cenário, vale mencionar primeiramente que, durante nossa formação em nível de graduação, os autores que conhecemos no tocante ao domínio afetivo (este, em geral não suficientemente explorado) eram Piaget, Vygotsky e Paulo Freire, entre outros, porém a teoria de Henri Wallon nunca ganhou espaço nas aulas; este viríamos a conhecer no Mestrado em Educação. O mesmo podemos dizer de cursos de formação ou capacitação que já realizamos (anteriores ao Mestrado), em cujos materiais a voz do pensador francês também não se distinguia.

A isso acrescentamos que até hoje não temos vivenciado políticas públicas municipais ou estaduais (no caso, Mato Grosso do Sul) que desencadeiem iniciativas voltadas a essa temática e à faixa etária por nós pesquisada, conduzindo-nos a pensar se não seria o caso de “convocar” a Universidade para propor cursos de capacitação em serviço específicos sobre afetividade para as redes municipal e estadual, bem como para produzir mais pesquisas sobre a temática.

Uma outra reflexão – suscitada pelas dificuldades que enfrentamos na definição do objeto, das questões e até mesmo dos objetivos da nossa pesquisa e também pelo modo como a questão metodológica foi tratada nas dissertações analisadas – incide sobre programas de pós-graduação, sobretudo em nível de Mestrado. Nesse caso, pensamos se não seria produtivo avaliar o investimento desses programas em metodologia da Pesquisa, verificando e problematizando o modo como as tipologias e respectivos procedimentos vêm sendo oferecidos aos acadêmicos e postos em prática em suas pesquisas.

Ainda nessa linha, advém, especificamente, o fato de que, por um lado, num intervalo de cinco anos, as pesquisas analisadas – cinco dissertações e nenhuma tese de doutorado – insistiram na necessidade de formação docente (teórica e prática, para a faixa de 4-5 anos) em afetividade e, por outro, não encontramos, nos anos

subsequentes, até 2021, nenhuma investigação sobre essa temática na faixa etária em tela. Isto nos leva a indagar se não seria o caso de os programas de pós-graduação (local e regional) investirem em projetos e na formação de grupos de pesquisa voltados a essa questão e a esse público.

Por fim, importa refletir que a falta de conhecimentos teóricos suficientes ou de capacitação em metodologias de pesquisa pode estar associada ao fato de nos deixamos conduzir, durante anos, pelos efeitos de uma formação que não confrontava os saberes iniciais com a experiência, a fim de qualificá-la ou transformá-la, sobretudo por meio da pesquisa.

Hoje enriquecida pela investigação que realizamos, nossa prática certamente não será mais a mesma e, apesar dos limites ou possíveis falhas deste trabalho de pesquisa, esperamos que possa contribuir para que outras investigações científicas (especialmente de campo) sejam realizadas sobre/com “crianças completas”, reconhecendo a criança como criança, como sujeito de direitos e como sujeito capaz, e que seus resultados possam desencadear ações formativas específicas, mesmo que em âmbito local.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, A.; OLIVEIRA, F. A Sociologia da Infância no Brasil: uma área em construção. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, 2010, p. 39-52. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/1602>. Acesso em: 26 nov. 2021.
- ABRAMOWICZ, A.; MORUZZI, A. B. **O plural da infância**: aportes da sociologia. São Carlos: EdUFSCar, 2010.
- ALMEIDA, A. R. S. **A emoção na sala de aula**. Campinas: Papirus, 2000.
- ALMEIDA, A. R. S. A afetividade no desenvolvimento da criança: contribuições de Henri Wallon. **Inter-Ação: Rev. Fac. Educ. UFG**, 33 (2): 343-357, jul./dez. 2008. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/viewFile/5271/4688>. Acesso em: 10 de abr. 2021.
- ALVES, R. **A arte de produzir fome**. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u146.shtml>. Acesso em: 11 mar. 2022.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 1997.
- BEZERRA, R. J. L. Afetividade como condição para a aprendizagem: Henry Wallone o desenvolvimento cognitivo da criança a partir da emoção. **Revista Didática Sistêmica**, UFRS, v. 4, p. 20-26, jul.-dez., 2006. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/redsis/article/view/1219>. Acesso em 29 out. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010.
- CACHEFFO, V. A. F. F. **Manifestações afetivas nas concepções e práticas educativas no contexto da creche**: reflexões a partir da perspectiva walloniana. 115f. Dissertação (Mestrado em Educação). UNESP - Faculdade de Educação, Presidente Prudente, 2012. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/92276>. Acesso em: 3 ago. 2021.
- CACHEFFO, V. A. F. F. **Afetividade na creche: construção colaborativa de saberes e práticas docentes a partir da teoria walloniana**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia – FCT/UNESP, Presidente Prudente, 2017. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/150606>. Acesso em: 12 ago. 2021.
- CERISARA, A. B. A psicogenética de Wallon e a Educação Infantil. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 15, n. 28, p. 35-50, jul./dez 1997. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10629>. Acesso em: 3 out. 2021.

COLLIS, J.; HUSSEY, R. **Pesquisa em administração**: um guia prático para alunos de graduação e pós-graduação. 2. ed. Porto Alegre: Bookman.

DALGALARRONDO, P. **Psicopatologia e semiologia dos transtornos mentais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

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

DOURADO, I. C. P. **Relações sociais**: estudo a partir da teoria de desenvolvimento de Henri Wallon. 2005. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/16011?mode=full>. Acesso em: 2 set. 2021.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 79, p. 257-272, ago., 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vPsyhSBW4xJT48FrdCtqfp/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 17 ago. 2021.

FERREIRA, A. L.; ACIOLY-RÉGNIER, N. M. Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação. **Educar**, Curitiba, n. 36, p. 21-38, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/9jbsbrcX4GygcRr3BDF98GL/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 12 set. 2021.

GALIANI, S. S. A **afetividade nas práticas pedagógicas**: atitudes e expressões verbais nas interações professora-crianças, sob a perspectiva de Henri Wallon. 2013. 114f. Dissertação (Mestrado em educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, Campus de Presidente Prudente (SP), 2013. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/113817>. Acesso em: 19 ago. 2021.

GALVÃO, I. **Henri Wallon**: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis: Vozes, 1995.

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

GASPARIM, L. **Interações em sala de aula**: vinculações afetivas e a constituição da pessoa para Henri Wallon. 2012. 148f. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba (PR), 2012. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/31025>. Acesso em: 23 ago. 2021.

GRATIOT-ALFANDÉRY, H. **Henri Wallon**. Tradução e Organização: Patrícia Junqueira. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores-MEC).

LAKOMY, A. M. **Teorias cognitivas da aprendizagem**. Curitiba: FACINTER, 2003.

LIMA, V. A. B. **O desenvolvimento afetivo infantil segundo Henri Wallon**. 2012. 85f. Dissertação (Mestrado em educação) – Centro de Ciências da Educação, da Universidade Regional de Blumenau – FURB, Blumenau (SC), 2012. Disponível em: [https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/FURB\\_d75238ea4a7381cff19d2fa32e667a30](https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/FURB_d75238ea4a7381cff19d2fa32e667a30). Acesso em: 23 ago. 2021.

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

MERISSE, A. Origem das instituições de atendimento à criança: o caso das creches. In: MERISSE, A. *et al.* **Lugares da infância: reflexos sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato**. São Paulo: Arte & Ciência, 1997, p. 24-51.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

OLIVEIRA, I. A. **O que dizem as teses e as dissertações sobre o papel da afetividade na educação infantil na perspectiva walloniana**. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói-RJ, 2019.

OLIVEIRA-DE-CARVALHO, F. "**O cravo brigou com a rosa**": afetos e atos agressivos nas interações das professoras com as crianças em uma pré-escola pública. 2014. 166f. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/9016>. Acesso em: 19 ago. 2021.

PEIXOTO, V. A. C. **Afetividade em pauta: a contribuição das emoções para a formação e prática das professoras de educação infantil**. 2015. 152 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015. Disponível em: [https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/8516?locale=pt\\_BR](https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/8516?locale=pt_BR). Acesso em: 19 ago. 2021.

PRANDINI, R. A constituição da pessoa: integração funcional. In: MAHONEY, A.; ALMEIDA, L. (org.). **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Edições Loyola, 2004. p. 25-46. Disponível em: [https://books.google.com.br/books?id=\\_7qc5IK2pV4C&pg=PA25&lpg=PA25&dq=](https://books.google.com.br/books?id=_7qc5IK2pV4C&pg=PA25&lpg=PA25&dq=) Acesso em: 11 nov. 2021.

QVORTRUP, J. Nove teses sobre a infância como um fenômeno social. **Proposições**. Campinas, v. 22, n. 01, p. 199-211, jan./abr., 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/dLsbP94Nh7DJgfdbxKxkYCs/?lang=pt>. Acesso em: 31 ago. 2021.

REGINATTO, R. A importância da afetividade no desenvolvimento e aprendizagem. **Revista de Educação do Ideal**, v. 8, n. 18, p. 1-12, 2013. Disponível em: <https://www.caxias.ideau.com.br/wp->

content/files\_mf/97ec1d6cfd138ed1e3f855a7040094a111\_1.pdf. Acesso em: 3 nov. 2021.

RODRIGUES, S. A. **Expressividade e emoções na primeira infância**: um estudo sobre a interação criança-criança na perspectiva walloniana. 2008. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2008. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/92391#:~:text=RODRIGUES%2C%20S%2C3%ADlvia%20Adriana.,110%20f>. Acesso em: 2 ago. 2021.

RODRIGUES, S. A. Expressividade na primeira infância: análise na perspectiva walloniana. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE; ENCONTRO BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, IX; III. 2009, IX/III, Curitiba-PR, **Anais...** [2009], PUC-PR, p. 6755-6767. Disponível em: <https://docero.com.br/doc/xcx0x5c>. Acesso em: 12 dez. 2021.

RODRIGUES, S. A.; GARMS, G. M. Z. Relação professor-aluno e afetividade: reflexões wallonianas sobre o ambiente de aprendizagem e a prática docente. **Série Estudos** – Periódico do Mestrado em Educação da UCDB. Campo Grande/MS, n. 23, p. 31-42, jan./jul. 2007.

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

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, mai./ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a03v2691.pdf> Acesso em: 21 out. 2021.

SARMENTO, M. J. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, V.; SARMENTO, M. J. (org.). **Infância invisível**. Araraquara: Junqueira, 2007. p. 25-49.

SARMENTO, M. J. A Sociologia da Infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. In: ENS, R. T.; GARANHANI, M. C. (org.). **Sociologia da infância e a formação de professores**. Curitiba: Champagnat, 2013. p. 13-46.

SEGUNDO, T. **Afetividade no processo ensino-aprendizagem**: a atuação docente que facilita ou dificulta a aprendizagem. 2007. 116f. Dissertação (mestrado). Pontifícia Universidade Católica de (PUC-São Paulo), São Paulo, 2007. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/bitstream/handle/16315/1/Thatiana%20Segundo.pdf>. Acesso em: 23 out. 2021.

SILVA, R. F. **As emoções e sentimentos na relação professor-aluno e sua importância para o processo de ensino e aprendizagem**: contribuições da teoria de Henri Wallon. 2017. 162f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Psicologia). Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis,

2017. Disponível em:

[https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/150708/silva\\_rf\\_me\\_assis\\_int.pdf?sequence=6&isAllowed=y](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/150708/silva_rf_me_assis_int.pdf?sequence=6&isAllowed=y). Acesso em: 17 out. 2021.

SIROTA, R. Emergência de uma sociologia de infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, n. 112. São Paulo: Ed. Autores Associados, 2001, p. 07-31. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/X8n4RcnLnhdybsVSwNG5Tww/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 17 out. 2021.

VEIGA, C. G. As crianças na história da educação. In: SOUZA, G. (org.). **Educar na infância: perspectivas histórico-sociais**. São Paulo: Contexto, 2010. p. 21-39.

VOSGERAU, D. S. R.; ROMANOWSKI, J. P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014. Disponível em:

<https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/2317/2233>. Acesso em: 5 ago. 2021.

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

WALLON, H. Psicologia e materialismo dialético. In: WALLON, H. **Objetivos e métodos da Psicologia**. Lisboa: Editorial Estampa, 1975, p. 61-67.

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

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

WALLON, H. **Do ato ao pensamento**: ensaio de psicologia comparada. Petrópolis: Vozes, 2008.

WEREBE, M. J. G.; NADEL-BRULFERT, J. (org.). **Henri Wallon**. São Paulo: Ática, 1986.